التـدريس الفعّـال

تأليف

الدكتور أحمد حسين اللقانى
أستاذ المناهج بكلية التربية
جامعة عين شمس

الدكتورة فارعة حسن محمد سليمان
مدرس المناهج بكلية التربية
جامعة عين شمس

الناشر



٣٨ عبد الخالق ثروت - القاهرة

« بسم الله الرحمن ا لرحيم »

« ربنا آتنا من لدنك رحمة وهيىء لنا من أمرنا رشدا »

« صدق الله العظيم »



« مقدمة »

هذا كتاب فى مجال التدريس ، وقد جاء اهتمامنا بالكتابة فى هذا المجال نتيجة الاحساس بالحاجة الى المزيد من الكتابات العربية التى يجب أن تعنى بالمزيد من التأصيل لهذه العملية باعتبارها السبيل لعملية التربية بمعناها الشامل ، ولقد لوحظ أن هناك كتابات يغلب عليها طابع العمومية ، ولذلك جاءت معالجتها لهذا الأمر دون بيان للجوانب التطبيقية ، ومن ثم كانت الدراسة النظرية هى الأسلوب السائد فى دراسة عملية التدريس ، ومن هنا شعرنا بفجوة بين ما يعرفه الطلاب والمعلمون وما يمارسونه فى مواقف التدريس .

والتدريس باعتباره أحد عناصر المنهج يفرض علينا أن ندرسه من خلال النظر اليه باعتباره نظاما فرعيا ينتمى الى نظام أوسع وأكثر شمولا ، ومن ثم فان التدريب على التدريس من أجل اكتساب مهاراته لا يجب أن يكون إلا من خلال ذلك المنظور الكلى وما يحكمه من علاقات تبادلية مع كافة عناصر المنهج الأخرى .

واذا كنا نؤمن حقيقة بأن المعلم يجب أن يكون صاحب مهنة لها أصولها ومحدداتها ، وأنه فى ممارسته لها يجب أن يصل الى مستوى معين من التمكن من مهاراتها ، فهذا يعنى أن المعلم حينما يمارس عملية التدريس بمعناها العلمى يجب أن يكون أداؤه معبرا عن أسلوب إعداده لممارسة هذا العمل ، ولقد لاحظ الكاتبان من خلال عملهما بمهنة التدريس فى التعليم العام والاشراف على طلاب كليات التربية لسنوات عديدة أن هناك الكثير من المعلمين ينظر الى التدريس من زاوية ضيقة ، كما أنهم لا يرون فى التدريس إلا أقل جوانبه قيمة وفعالية ، ومن هنا شعرنا بالحاجة الى كتاب يعرض تصوراتنا واما لنا فى المعلمين الممارسين للمهنة وكذا معلمى المستقبل ، لذلك عالجنا فى فصوله ماهية عملية التدريس وتخطيطها وتنفيذها ومصادر التعلم التى يمكن استخدامها فى عملية التدريس ، ثم عالجنا بعض المداخل الأساسية للتدريس ، وهى العمل الميدانى والألعاب الأكاديمية . .

ولما كان الواجب المنزلى يمثل ركنا أساسيا من أركان عملية التدريس خصصنا لهذا الأمر فصلا مستقلا ، كما خصصنا فصلا لتقويم أداء المعلمين فى أثناء التدريس ، وفصلا آخر لتقويم التلاميذ ، واذا كان المعلم يحتاج الى دليل يسترشد به فى عملية التدريس خصصنا الفصل الأخير لدراسة موضوع دليل المعلم من حيث أهميته ومشتملاته وغير ذلك من الجوانب الهامة التى يمكن أن ترفع من مستوى كفاءة المعلم فى التدريس ، ومن خلال هذا التصور لفصول كتابنا اخترنا له عنوانا خاصا قصدنا به أن يكون معبرا عن هدفنا منه ومضمونه ، وإنا إذ نقدم هذا الكتاب الى المعلمين وطلاب كليات التربية نرجو أن يكون فيه ما يسد نقصا وما يشبع حاجة وما يساعد معلمينا على الارتقاء بمستوى التدريس ليكون فعالا .

والله ولى التوفيق . . ، ، ،

المؤلفان

أ . د . أحمد حسين اللقانى ـ د . فارعه حسن محمد

الفصل الأول

« ماهية عملية التدريس »



« ماهية عملية التدريس »

كثيرا ما تستخدم مصطلحات فى مجال التربية دون إدراك الفروق بينها ومن ثم تستخدم كما لو كانت تدل على شىء واحد ، ومن أمثلة هذه المصطلحات تعليم وتعلم وتدريس ودرس ، ولقد أدى الخلط بين هذه المصطلحات الى استخدامها فى غير مواضعها ، ولعلنا فى حاجة فى هذا المجال الى تحديد دقيق للفروق بين هذه المصطلحات .

التعليم والتعلم :

يقوم المعلم بعملية التربية ، كما يقوم بعملية التعليم ، بمعنى أنه ينقل المعارف والحقائق ويعمل على تكوين مفاهيم وتعميمات معينة لدى تلاميذه كما يسعى الى اكسابهم العديد من الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير والتذوق ، كما يساعدهم على اكتساب أشكال المهارات المختلفة المناسبة لهم ، وذلك يعنى أن المعلم يسعى الى احداث تغيرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه ، واذا كان هذا هو حال مصطلح تعليم فماذا عن مصطلح تعلم .

يقصد بهذا المصطلح عائد أو منتج عملية التعليم فقد تحدث عملية التعلم ، ولكن عائد هذه العملية قد لا يكوّن ثابتا بالنسبة للجميع فكل متعلم له مفاهيمه وقيمه وعاداته كما أن لديه مشكلاته ، وبناء على ذلك فان الجهد المبذول فى علمية التعليم قد يحقق النتائج المتوقعة لدى البعض وقد لا يحققها لدى البعض الآخر ، وقد يحققها بدرجات متفاوتة لدى البعض الثالث . . .

ولعلنا نلاحظ أن هناك من يستخدمون مصطلح « التعليم الذاتى » وهناك من يفضلون « التعلم الذاتى » وكثيرا ما يثار الجدل حول سلامة أى المصطلحين ، فاذا قلنا التعليم الذاتى فهذا يعنى أننا نشير الى العملية التى يقوم بها المتعلم لتعليم ذاته من خلال ما يجرى من تفاعل بينه وبين المواد التعليمية المتاحة له ، واذا قلنا تعلم ذاتى فهذا يعنى أننا نشير الى ناتج العملية السابقة ، أى حصيلة عملية التعليم الذاتى .

الدرس والتدريس :

يقصد بمصطلح « درس » فى الاطار التقليدى ما يقوم به المعلم من نشاط من أجل نقل المعارف الى عقول التلاميذ ، ويتميز دور المعلم هنا بالايجابية ودور التلميذ بالسلبية فى أغلب الأحوال ، أى أنه ليس من المطلوب منه توجيه السؤال أو ابداء الرأى ، ولقد كان مقبولا فى زمن كانت مصادر المعرفة محدودة ، وكان المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلاميذ ، ومن هنا كان الخلط بين مصطلحى درس وتدريس ، اذ اعتبر الدرس شيئا ينقله المعلم الى تلاميذه ، وهو ما ينطبق على معنى مصطلح تدريس الذى يعنى قيام المعلم بعملية ما .

وواقع الأمر أن الفرق الأساسى بين المصطلحين هو أن مصطلح « درس » هو عبارة عن المجال الزمنى المخصص لتدريس موضوع ما . ولذلك يستطيع التلميذ أن يقول الدرس الأول مخصص لمادة العلوم ، أو المواد الاجتماعية ، والدرس الثانى مخصص للرياضيات ، كما يستطيع المعلم فى بداية الحصة أو الدرس أن يقول درس اليوم عن مشكلة التلوث أو الحرب العراقية الايرانية ، أما ما يقوم به المعلم من اجراءات وعمليات وما يستخدمه من أدوات ووسائل تعليمية فهو يعنى فى مجموعه عملية التدريس ، أى أن عملية التدريس تعنى تلك الاجراءات التى يقوم بها المعلم مع تلاميذه لانجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها ، ومن هنا فان مستوى التمكن من عملية التدريس ليس واحدا لدى جميع المعلمين ، إذ يختلف المعلمون فى مدى تمكنهم من مهارات التدريس وعلى ذلك فجميع المعلمين يحضرون درسا ، كما أنهم يقومون بالتدريس ومع ذلك فان الشىء المؤكد هو أن الحضور لا يعد كافيا فى حد ذاته اذ أن الأمر الهام هو كيف الحضور أى كيف تجرى عملية التدريس لموضوع ما ، أو بمعنى آخر أدوار المعلم فى عملية التدريس ، فلم يعد الدور الوحيد للمعلم هو نقل المعارف الى التلاميذ ، اذ أصبح من السهل بمكان أن يحصل التلميذ على معارف كثيرة فى يوم واحد قد يعجز المعلم عن امداده به فى نفس الفترة الزمنية وهذا يرجع بطبيعة الحال الى تعدد مصادر المعرفة وتنوعها ، بحيث أصبح من السهل بالنسبة للتلميذ أن يعرف الكثير خارج جدران المدرسة ، ومن هنا يمكن القول أن نقل المعارف الى التلاميذ لم يعد الدور الأساسى للمعلم ، اذ أن المعلم مطالب بتنمية مهارات وأساليب التعلم لدى تلاميذه ، واذا حاولنا أن نتحرى الدقة فى هذا المجال فربما يمكن القول أن الأدوار الأساسية للمعلم هى :

١ ـ توجيه أنظار التلاميذ الى مشكلات تستحق الدراسة . .
٢ ـ مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات اللازمة لدراسة هذه المشكلات .

٣ ـ تنمية قدرة التلاميذ على التفكير الناقد .
٤ ـ تنمية قدرة التلاميذ على الابتكار .
٥ ـ العمل على رفع مستويات الدافعية لدى التلاميذ .

وتعتمد قدرة المعلم على ممارسة هذه الأدوار على عديد من العوامل أهمها مدى اقتناع المعلم بمهنته ومدى وعيه بمشكلات التلاميذ ونوعياتهم ومدى توافر الامكانيات اللازمة ، وتعتمد هذه العوامل كلها على نوع الفكر التربوى السائد ومدى التحمس لهذه الأدوار . .

ويعتبر التدريس موقفا يتميز بالتفاعل بين الطرفين ، لكل منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة ، ومعنى هذا أن التلميذ لم يعد سلبيا فى موقفه ، إذ أنه يأتى الى المدرسة ولديه خبرات عديدة كما أن لديه تساؤلات متنوعة يحتاج الى اجابات عنها ، وبالتالى فانه أحوج ما يكون الى أن يتعلم كيف يتعلم ، كما أنه فى حاجة الى تعلم مهارات القراءة والاستماع والنقد واصدار الأحكام ، وفى هذا الاطار يمكن القول أن التدريس أصبح خبرات تعليمية (مربية) يخططها المعلم ويديرها من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق أهداف معينة ، وهذه الخبرات تشتمل على العديد من أوجه التعلم ، فقد يكتسب التلميذ منها مفهوما معينا ، وقد يعدل مفهوما خاطئا لديه ، وقد يكتسب اتجاها أو ميلا معينا أو غير ذلك من جوانب التعلم ، وكلما زادت حصيلة أو ناتج المرور بخبرة ما أمكن القول أن الخبرة كانت مفيدة أو مربية بالنسبة للتلاميذ ، وكلما كانت الحصيلة هزيلة أو غير ذات تأثير واضح لدى التلاميذ أمكن القول أن الخبرة لم تكن على المستوى المتوقع .

ويبدو من ذلك أن أى موقف تدريسى يجب النظر اليه على نحو كلى ، على اعتبار أنه يضم عوامل عديدة هى المعلم والتلاميذ والأهداف التى يرجى تحقيقها من هذا الدرس ، كما يضم المادة الدراسية والزمن المتاح والمكان المخصص للتدريس ، ثم هناك أخيرا ما يستخدمه المعلم من طرق التدريس ، واذا كان كل عامل من هذه العوامل يمكن تقويمه على نحو منفصل الا أن جميع العوامل تجمعها علاقات وتفاعلات يمكن أن تؤدى الى نجاح الدرس اذا نجح المعلم فى تنظيمها وادارتها ، كما يمكن أن تؤدى الى فشله اذا لم يحالفه النجاح فى ذلك . ولعلنا فى هذا المجال فى حاجة الى دراسة كل عامل من هذه العوامل على حدة دون اغفال لمواطن الاتصال ومجالات التفاعل بينه وبين العوامل الأخرى . .

أولا ـ المعــلم :

وهو يعد العامل الحاسم فى مدى فعالية عملية التدريس ، وعلى الرغم من كل مستحـدثات التربية وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسـير العملية التعليمية الا أن المعلم لا يزال وسيظل العـامل الرئيسى فى هذا المجال ، اذ أنه هو الذى ينظم الخبرات ويديرها وينفذها فى اتجاه الأهداف المحددة لكل منها ، وهو أيضا أحد أطراف عملية الاتصال البشرى التى تفتقدها الوسائل الآلية المستخدمة فى العملية التعليمية ، ولذلك فان المعلم يجب أن تتوافر لديه خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه الى جانب تمكنه من حصيلة من المعارف من مجالات أخرى حتى يستطيع التلاميذ من خلال تفاعلهم مع المعلم أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها ، وهو الأمر الذى يعد غاية فى الأهمية حينما يكونون بصدد دراسة مشكلة ما ، فضلا عن أن هذا الاتجاه يساعد المعلم فى إثارة العديد من المشكلات التى تدفع التلاميذ الى التفكير بصفة مستمرة .

ويرتبط بهذا الأمر أن يسعى المعلم جاهدا الى نموه العلمى والمهنى بصفة مستمرة ليقف على أحدث تطورات المعرفة فى مجال تخصصه ، هذا كما أن المعلم كثيرا ما يلاحظ أن هناك من بين زملائه من يمتلكون مهارات خاصة بعملية ادارة الفصل ومهارات خاصة باستخدام ا لوسائل التعليمية وصياغة الأسئلة ، ومن ثم فالمجال متاح أمامه لتطوير أدائه فى التدريس عن طريق ملاحظة زملائه ومناقشتهم ومحاكاتهم فى أثناء التدريس . .

وعـلى وجـه العمـوم يمكن القول أن المعلم الكفء لابد أن تتوافر لديه الصفات الأساسية التالية :

١ ـ أن يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار فى التعلم ، فيكتسب المعـارف والمهـارات المختلفـة التى يحتـاجهـا فى ممارسته لعملية التـدريس ، وأن يتـوافـر لديه الاستعـداد لتجـريب كل فكـر جديد مع تلاميذه ، وأن يتقبل أسئلة تلاميذه بصدر رحب ، وأن يدرك أن التلاميذ لا يريدون معلما يعـرف الاجابـة عن كل أسئلتهم بقدر حاجتهم الى معلم صادق فى التفــاعـل معهم ، وأن يراعى ظروف التـلاميذ فى أثنـاء اليوم الدراسى ويتقبل كل أشكال النقد البناء . .

٢ ـ أن يدرك أن الموقف التدريسى عبارة عن موقف تربوى لابد ان يجرى فيه التفـاعل المثمر بينه وبين تلاميذه ، وأنه ليس مطالبا باستعراض معلوماته ومفاهيمه وأفكاره فى هذا المجال الا بالقدر الذى يخدم مسار التفاعل بين جميع الأطراف . .

٣ - أن ينظر الى كل تلميذ فى فصله كحالة مفردة لها اهتماماتها وميولها وقدراتها ومشكـلاتها ، ومن ثم فلا يجوز أن ينظر الى الجميع كما لو كانوا على قدم المساواة سواء عند تحديد أهداف الموقف التدريسى أو عند التفاعل معهم أو عند تقويم عائد هذا الموقف . .

٤ - حصر جميع مصادر التعلم التى يمكن استخدامها فى تنفيذ المنهج ، على أن يتم ذلك قبل البدء فى عملية التخطيط للتدريس ، ويقصد بهذه المصادر ما يتوافر منها داخل المدرسة أو خارجها وسواء كانت مادية أو بشرية ، وذلك على اعتبار أن تلك المصادر سيتم استخدام بعضها فى أثناء التدريس ، كما سيقوم المعلم بتوجيه تلاميذه الى بعض منها لجمع البيانات والمعلومات والأدلة . .

٥ - التمكن من مختلف المداخل المناسبة لتدريس ما تخصص المعلم فى تدريسه ، فالمعلم الكفء هو الـذى يستطيع أن يقدم الجديد باستمرار ، وهو الذى يستـطيع أن يثبت لتـلاميذه أنـه يعرف الكثير ويملك الكثير من المداخل لتدريس تخصصه .

٦ - اشاعة جو صحى فى أثناء التدريس ، يستطيع فيه التلاميذ التفكير الحر وأن يحاولوا الاجابة عن التساؤلات وحل المشكلات واثارة تساؤلات جديدة ، وهذا يعنى أن التلاميذ لا يريدون أن ينظر المعلم اليهم كما لو كانوا أنماطا متكررة ، ولكنهم يتوقعون أن ينظر اليهم كأفراد لكل منهم ما يميزه عن الآخرين . .

٧ - يجب أن يشرك المعلم تلاميذه فى تحديد أهداف الموقف وصياغتها اذ أن هذا الأمر يكشف لهم عن توقعات المعلم والاجراءات التى يجب أن يقوموا بها تحقيقا لهذه الأهداف . .

وخلاصة القول فى هذا الشأن أن المعلم يجب أن يسعى الى مساعدة تلاميذه على التحول من السلبية الى الايجابية ومن الجمود الى الفعالية فى مختلف المواقف التدريسية ، اذ لم يعد صمت التلاميذ وسكوتهم واستماعهم لشرح المعلم معيارا لمدى كفـاءته ، ولم يعد المعلم ناقلا للمعرفة وانما أصبح مربيا مسئولا عن تربية التـلاميذ وتعـديل سلوكهم فى الاتجـاه المرغـوب فيه مما يعنى اهتماما بمكونات الشخصية الانسانية بامكانياتها وتوظيفها من أجل الوصول الى مستويات التمكن المطلوبة . .

ثانيا ـ التلاميذ :

ينظر بعض المعلمين الى تلاميذ الفصل الواحد كما لو كانت مستوياتهم متقاربة ، فى الذكاء والمفاهيم والاتجاهات والمهارات ، كما يتصورون أنه لا يوجد بينهم من لا يعانى من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية أو غيرها ، وبالتالى فهم يعتبرون الجميع على قدم المساواة ، ومن هنا تكون توقعات هؤلاء المعلمين واحدة بالنسبة للجميع ، أى أنهم يحددون مستويات مسبقة لتلاميذ الفصل ويسعون الى تحقيقها ، ولذلك فان فشل الكثير من التلاميذ فى تحقيق تلك المستويات المتوقعة يشعرهم بالاحباط فضلا عن أنه يزيد من توتر المعلم وتذمره تجاه من لم يستطيعوا تحقيق توقعاته ، اذ أنه ينظر الى هذا الأمر كدليل على فشله أو انخفاض مستوى كفاءته فى التدريس ، وخاصة اذا كانت هناك مقارنة بين مستويات تلاميذ فصول الصف الواحد ، وفى ضوء ذلك يجب أن يتنبه المعلم الى عدة أمور متعلقة بتلاميذ الفصل الواحد هى :

١ ـ أن تلاميذ الفصل الواحد لا يتفقون فى خصائصهم العامة ، بل ويمكن القول أنه لا يوجد تلميذ فى صورة مطابقة لتلميذ آخر فى الفصل ذاته ، فكل تلميذ يأتى الفصل وهو يحمل معه خبراته بكل ما تشمله من مهارات ومفاهيم وقيم ، وبالتالى فهو حالة مفردة يصعب القول أنها تتطابق مع تلميذ آخر ، هذا الى جانب أن الجميع قد اتيحت لهم دراسة مستويات قبلية من المادة التى نقوم بتدريسها ، وقد يكون من بينهم من اكتسب ميلا لدراستها والاستمرار فى تعلمها ، وقد يكون هناك من لم يستطع اكتساب هذا الميل لأسباب قد يكون مسئولا عنها أو لأسباب قد يسأل عنها من قاموا بتدريس هذه المادة فى المستويات السابقة ، ولعلنا نلاحظ أن التلاميذ كثيرا ما يكتسبون خبرات من خلال الاذاعة المسموعة والاذاعة المرئية ، وكذا من خلال الصحف والمجلات والتسجيلات الصوتية وغيرها من مصادر المعرفة ، ولذلك فهناك عادة تفاوت فى نوعية الخبرات التى يمتلكها كل تلميذ وكذا مستوياتها ، وبالتالى يصعب أن ننظر الى الجميع من منظور واحد .

٢ ـ ان تلاميذ الفصل الواحد يختلفون فى مستوياتهم القرائية ، فليس من اليسير أن يقرأ الجميع كل المواد التعليمية المتاحة ، هذا كما أن هناك من التلاميذ من يستطيع أن يعبر عن نفسه لفظيا على نحو سليم ، وفى نفس الوقت نجد الكثيرين لا يستطيعون ذلك ولكنهم أقدر على التعبير التحريرى ، وفى كثير من الأحيان نلمس ضعفا لدى بعض التلاميذ فى مهارات القراءة ، الأمر

الذى يؤدى فى معظم الأحوال الى فهم خاطىء أو قاصر للمادة المقروءة ، وبناء على ذلك فان الكتاب الواحد والمقرر على جميع التلاميذ يعنى أننا نتصور أن الجميع قد وصلوا الى مستوى عال من التمكن من مهارات القراءة ، وهو أمر يصعب تصوره حتى على المستوى النظرى ، وبالتالى فان المعلم يجب أن يكون على دراية كاملة بمستويات تلاميذه فى القراءة ، ومدى تمكنهم من مهاراتها والصعوبات التى تعوق تقدمهم ، ولا يقتصر الأمر على ذلك بل يجب أن يضع مستويات تلاميذه موضع الاعتبار عند اختيار مختلف المواد التعليمية المصاحبة للكتاب المدرسى ، وكذلك فى اختياره الوسائل التعليمية ذات الصلة بدروسه ، ومعنى هذا أن كل تلميذ يجب أن يكون له ملفه الخاص الذى يمكن من خلاله أن يكون المعلم صورة حقيقية عن مستويات تلاميذه ، وعندئذ يكون أقدر على البدء البداية الصحيحة ويكون أصوب فى اختياره للطرق والوسائل والأنشطة المصاحبة . .

٣ ـ أن بعض التلاميذ قد يعانون من مشكلات صحية مثل ضعف فى السمع أو البصر أو اعاقة بدنية أو أحد الأمراض المزمنة ، وهذا يعنى أنهم قد يكونون أقل فى مستوى الكفاءة من أقرانهم حينما يشاركون فى أى شكل من أشكال النشاط المدرسى ، وبناء على ذلك فان المعلم لا ينبغى أن يترك اكتشاف هذه الأمور لعامل الصدفة ، ولكنه يجب أن يبادر منذ البداية لدراسة كل حالة على حدة ، وهنا تظهر مرة أخرى أهمية توافر ملف لكل تلميذ يستطيع المعلم بالرجوع اليه أن يكون صورة حقيقية عن كل تلميذ ، وهو الأمر الذى يعتمد عليه كلية فى تحديد المستويات المتوقعة من كل منهم ، كما يستفاد منها فى تحديد أشكال النشاط المناسبة لكل منهم ، وكذا نوع القراءات المناسبة ومستوياتها ، وهذا كله يعد من الأمور المساعدة على نجاح المعلم فى أدائه لمهامه التدريسية ، وقد يرى المعلم ضرورة لاجراء عديد من المقابلات مع التلاميذ على نحو فردى استكمالا للصورة الكلية لكل تلميذ ، وهنا يجب أن يلاحظ أن درجة الثقة والألفة والصداقة بينه وبين التلميذ هى المدخل الحقيقى للحصول على معلومات كافية وصادقة . .

٤ ـ يلاحظ أن موضع الدرس بالنسبة لخطة الدراسة اليومية يؤثر الى حد بعيد فى مدى انتباه التلاميذ وكفاءتهم فى النشاط والمشاركة والفعالية ، ومعنى هذا أنه اذا كان موعد حصتك هو الحصة الأولى أو الثانية فان التلاميذ سيكونوا فى حالة جيدة وأكثر انتباها مما اذا كان موعد الحصة فى منتصف اليوم الدراسى أو آخره ، وبالتالى فان المعلم يجب أن يكون على دراية كاملة بأهمية

هذا الأمر ، فقد يرجع عدم انتباه بعض التلاميذ الى شعورهم بالتعب لحضور عدد من الدروس قبل الدرس الحالى ، كما أنهم قد يشعرون بنوع من الكسل أو الخمول اذا كانت موعد الحصة بعد الفترة المخصصة لتناول الطعام ، وفى مثل هذه الحالات ليس من العدل أن يتوقع المعلم أن تكون المشاركة والفعالية على نفس الدرجة اذا كان الدرس فى الحصة الأولى أو الثانية ، ومن الجدير بالذكر فى هذا الشأن أنه ليس من اليسير بالنسبة لادارة المدرسة أن تجعل كل الدروس فى بدايات اليوم الدراسى ، ولكن لابد أن يواجه المعلم بموقف من هذا النوع ، وبالتالى فان المعلم الكفء يستطيع أن يخصص فترة وجيزة للترفيه ، وأن يكون قادرا على اجراء تعديلات فى خططه بحيث يحتوى الدرس على نشاطات عملية ومناقشات وأسئلة مثيرة للتفكير وما الى ذلك من الأساليب الكفيلة باثارة الاهتمامات ورفع مستويات الدافعية لدى تلاميذه ليكونوا أكثر استعدادا للمشاركة الفعالة فى الدرس .

٥ - يعانى بعض التلاميذ من مشكلات مادية ، ولذلك نجدهم يلحقون بأعمال مختلفة ، بل وقد يتحمل بعض التلاميذ مسئوليات جسيمة تجاه الأسرة نظرا لفقد عائلها لسبب أو آخر ، وبذلك يلاحظ أن انتماءهم الى صفوف التلاميذ فى الفصول الدراسية يكون لتطلعهم الى المزيد من التعليم ودخول الجامعة والحصول على مؤهلات عالية من أجل تحسين المستوى المادى ، الا أن ارتباطهم بالعمل بعد انتهاء اليوم الدراسى يكون على حساب الوقت المخصص لانجاز الواجبات المنزلية أو الأنشطة الفردية التى يطلبها المعلم منهم ، وفى مثل هذا الموقف يجب أن يدرس المعلم كل حالة على حدة بحيث يعقد لقاءات فردية مع كل تلميذ لمناقشة ظروفه ومشكلاته ومساعدته فى تنظيم وقته بصورة يمكن أن تيسر له الدراسة ، والأمر المؤكد فى هذا الشأن هو أنه لا يمكن أن نطالب التلميذ بأن يترك العمل ويتفرغ للدراسة الا اذا أوجدنا له مصدرا يمكنه الاستغناء به عن العمل ، واذا ما تعذر ذلك فلا ينبغى أن نتوقع منه مستوى من الأداء يتفق مع مستويات التلاميذ الآخرين .

٦ - قد يجد المعلم من بين تلاميذه تلميذا أو أكثر من الموهوبين ذوى القدرات الخاصة ، وفى هذه الحالة قد يخطىء المعلم ويترك هذه النوعية من التلاميذ لاشباع مواهبها مما يعنى اغفالا لكثير من الأمور التى يجب تعلمها ، وبالتالى فان القاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن يتيح المعلم فرصا كافية لهم

لاظهار مواهبهم ، وقد يستفيد من انتاجهم فى عملية التدريس ، أى أنه يقوم بمساعدتهم منذ البداية على التخطيط لانتاجهم بحيث تكون له وظيفة حقيقية فى مواقف التدريس ، هذا كما أنه يستطيع أن يخصهم بتكليفات معينة لا يشترك فيها غيرهم من التلاميذ ، مع تحاشى أن يتسرب الغرور الى نفوس هؤلاء التلاميذ وألا يحاولوا التعالى على زملائهم وألا يشيع جو من التنافس غير الصحى بين تلاميذ الفصل الواحد ؛ اذ أن امتلاك تلميذ معين لموهبة ما أو فقده اياها هو نتيجة لعوامل كثيرة : بيولوجية واجتماعية وثقافية وغيرها ، وبالتالى فان التعامل مع هذه النوعية من التلاميذ يجب أن يكون من منطلق أن لكل تلميذ امكانياته ، ومن ثم فان وظيفة المعلم فى هذا الشأن هى التوجيه والصقل والتنمية بالقدر المناسب لكل تلميذ

ثالثا ـ المادة العلمية :

وهى تمثل العامل الثالث من العوامل التى يشملها أى موقف تدريسى ، وتعتبر المادة العلمية وسيلة لعملية التربية شأنها شأن أى وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم ، وان كان بعض المعلمين لا يزال ينظر الى المادة العلمية ، وخاصة التى تحتويها الكتب المدرسية ، باعتبارها الغاية الأساسية من عملية التربية ، وما يمكن تأكيده فى هذا المجال هو أن ما تقدمه السلطات التربوية من كتب دراسية يتضمن الأهداف والمعارف والمفاهيم والمهارات الأساسية التى تمثل فى مجموعها الاطار العام الذى يعمل فيه المعلم ، وبالتالى فان المعلم يجب أن يعمل فكره منفردا أو بالاشتراك مع معلمين آخرين لتحديد خطة العمل فى ضوء عديد من الاعتبارات مثل الجدول الزمنى وعدد الحصص المخصصة لتنفيذ المنهج ومستويات تلاميذ الفصل ، وهذه العملية تؤدى عادة الى وضوح نقاط البداية فى تنفيذ وحدات المنهج ، وبالتالى فان أسلوب المعلم فى تنفيذ منهج ما يتحدد من خلال هذه العوامل ، ومن ثم يختلف كل معلم عن الآخرين فى هذا الشأن ، ومن هنا نبعت فكرة المنهج المستتر ، التى تعنى فى مجملها أن ما يتم وضعه من تصورات للمنهج فى مرحلة التخطيط غالبا ما يتم تنفيذه على صور وأشكال مختلفة تخضع لكثير من المتغيرات والتى يتعلق بعضها بالمعلم وبعضها الآخر بالتلاميذ وبالامكانات المتاحة وظروف العمل ، ومع ذلك فان المعلم حينما يتناول المادة العلمية فلابد أن يكون ذلك من خلال الاجراءات الآتية :

١ ـ دراسة الأهداف العامة للمنهج وتحليلها من أجل التوصل الى جوانب التعلم التى وردت بها ، على اعتبار أن ما تحتويه الأهداف من تلك الجوانب يعبر

بشكل مباشر عن فكر مخططى المنهج وتصوراتهم لما يجب أن يحققه التلاميذ بعد دراسة هذا المنهج ، ومن ثم فان المعلم لكى يبدأ البداية الصحيحة لابد أن يتعمق فى دراسة هذه الأهداف ويستشير ذوى الخبرة فى هذا المجال سواء من الزملاء أو القيادات التربوية الأخرى ، وخاصة أن تلك الأهداف العامة هى الأساس الذى يعتمد عليه المعلم عادة فى صياغة أهداف دروسه وغير ذلك من الاجراءات المطلوبة فى مراحل تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس وهو ما سنتعرض له تفصيلا فيما بعد .

٢ - دراسة محتوى المادة العلمية لكل وحدة من وحدات المنهج دراسة واسعة ومتأنية ، بحيث يستطيع ادراك مضمونها من المفاهيم والتصميمات والمهارات وغيرها من جوانب التعلم التى يمكن للتلاميذ اكتسابها وتنميتها فى أثناء الدراسة ، ويرتبط بهذا الأمر دراسة العلاقات بين مختلف وحدات المنهج الدراسى للتعرف على مدى الاستمرارية والتتابع لجوانب التعلم التى يهتم بها المنهج . .

٣ - وضع تصور للعلاقة بين الأهداف العامة ومحتويات وحدات المنهج الدراسى ، وقد يأخذ هذا التصور شكل جدول تتضح منه العلاقات الطولية والعرضية بين مختلف جوانب التعلم ، وفى هذه الحالة يستطيع المعلم أن يرى الصورة الكلية لمحتوى المادة العلمية ، وأن يحدد مدى امكانية توظيفها فى اتجاه الأهداف المحددة ومدى كفايتها أو قصورها ، ومن ثم يحدد الأساسى والتكميلى من المواد التعليمية ، وفى ضوء معرفته بمستويات تلاميذه واهتماماتهم يستطيع أن يخصص المناسب من المواد التعليمية لكل فئة من تلاميذه .

الحرص على القراءة المستمرة فى مجال التخصص ، فالمعارف تتزايد بشكل لم تعهده البشرية من قبل ، كما أن وسائل التكنولوجيا الحديثة أصبحت قادرة على انتاج العديد من المراجع والكتب والمجلات والصحف والأفلام والشرائح التى تقدم كل تطورات العلم فى مختلف المجالات ، كما أن الاذاعة المسموعة والمرئية تقدمان عروضا متكاملة لمجريات الأحداث الجارية ، ومن ثم فان المعلم يجب أن تكون لديه خلفية ثقافية واسعة فضلا عن دراية كاملة بكل ما يقع من أحداث أو ما يظهر من مبتكرات فى مجال تخصصه ، اذ أن ذلك يعنى أنه سيكون قادرا على مواجهة تلاميذه والتفاعل

معهم بدرجة كبيرة من الثقة ، كما أنه يستطيع أن يثير المشكلات وأن يوجههم الى مصادر جمع المعلومات والبيانات من مصادرها الأصلية ، الى جانب أن التلاميذ غالبا مايشعرون فى هذه الحالة أن المعلم يعرف الكثير عما يقول ويعنى ما يقول ، مما يعنى فى جملته ان المعلم يمثل القدوة بالنسبة للتلاميذ فى عمله وسعة اطلاعه وثقافته . .

٥ - مناقشة كل ما يتم التوصل اليه فى مرحلة تحليل الأهداف العامة ووضع التصور العام للعلاقة بينها وبين محتوى المادة العلمية مع الزملاء والقيادات التربوية الأخرى ، ولا شك ان مثل هذا الاجراء يمكن أن يثرى الممارسة العملية ويساعد على الاستفادة من خبرات الآخرين . . .

رابعا - الوقت المتاح للتدريس ومكانه :

وهو يعد من العوامل الهامة التى يمكن أن تساعد على نجاح ما يجرى من تفاعل بين المعلم وتلاميذه ، وقد يتصور البعض أن التدريس هو ما يتم داخل جدران الفصل الدراسى فقط ، ولكن الحقيقة هى أن التدريس قد يحدث داخل الفصل الدراسى وخارجه سواء فى المدرسة أو فى المجتمع المحلى ، وبالتالى فقد يستغرق حصة واحدة أو أكثر ، وقد يمتد ليشمل يوما كاملا أو أكثر ، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على نوع المادة وكمها وأهداف تدريسها وما يختاره المعلم من طرق ووسائل لتدريسها ، وهنا يجب أن يحدد منذ البداية مكان التدريس ، فربما لا يحتاج الدرس الخروج من الفصل الدراسى ، وقد يحتاج الى قائمة لعرض الأفلام أو معمل أو ورشة أو مكتبة أو سبورات معينة أو أجهزة عرض خاصة ، كما قد يحتاج الى معاونة آخرين من العاملين بالمدرسة سواء من المعلمين أو الفنيين ، وقد يحتاج المعلم أيضا الى الخروج مع تلاميذه خارج جدران المدرسة ، فقد يذهب معهم الى المتاحف أو المعارض أو دور الصحف أو البنوك أو الحدائق أو مؤسسات صناعية أو تجارية أو غيرها ، وفى جميع الأحوال يبدو أن هذا العامل قلما ينظر اليه كعامل أساسى فيما يجرى من تفاعل فى أثناء التدريس ، لذلك يلاحظ أن هناك من المعلمين من لا يهتمون بدرجة كافية فى مرحلة التخطيط للوقت المخصص لتدريس درس ما أو وحدة ما ، كما أنهم قلما يفكرون بعناية فى التجهيزات المطلوبة للدرس بل غالبا ما يترك ذلك للظروف والتى غالبا ما لا تكون فى صالح المعلم والتلاميذ مما يؤدى فى أغلب الأحوال الى قصور فى عملية التدريس ، الأمر الذى ينعكس بوضوح على نمط التفاعل السائد فى التدريس وعائده .

خامسا ـ الأهداف الخاصة بكل موقف :

يحدد المعلم عادة أهدافا لكل درس من دروسه ، وقد يقوم بتحديد الأهداف لكل وحدة دراسية ثم يقوم بتقسيم المادة العلمية فى كل وحدة على مجموعة من الدروس لكل منها أهدافها ، ويلاحظ فى هذا الشأن أن الأهداف الخاصة بمعرفة التلاميذ بالحقائق التى يحتويها الدرس يعد من الأمور البسيطة نسبيا والتى لا تحتاج جهدا كبيرا سواء من المعلم أو التلاميذ ، ولكن الأمر الجدير بالاهتمام هنا هو أن يتعلم التلاميذ كيف يفكرون بكل ما يحتويه هذا الهدف العام من القدرة على التساؤل وتوجيه الأسئلة والنقد الموضوعى البناء واصدار الأحكام وتنظيم المعرفة والتعبير عن مشاعرهم بطريقة مقبولة والتعبير عن أفكارهم فى صور مبتكرة ويرتبط بهذا الأمر أن يساعد المعلم تلاميذه على ادراك قيمة الدرس الواحد وحدوده باعتباره مجرد خطوة يخطوها فى اتجاه أهداف محددة ترتبط بأهداف أخرى لدروس أخرى تمثل فى مجملها الصورة الكلية لأهداف المنهج التى يجب أن يسعى الجميع الى تحقيقها . .

ويلاحظ هنا أن الأهداف المحددة لكل درس يجب أن تناسب المستوى التعليمى للتلاميذ وأعمارهم ، اذ أن بعض المعلمين يتصورون أن ما يقومون بتدريسه يفوق من حيث الأهمية المواد الدراسية الأخرى ، بل يتوقعون أن ينتقل هذا التصور الى التلاميذ ، ولكن واقع الأمر هو أن التلاميذ لا يتخذون قرارا بشأن تفضيل مادة على أخرى فى المراحل المبكرة ، ولكن باستمرار جهد المعلم ومدى إقناعه للتلاميذ وبيانه للأمور ذات التأثير فى ميول التلاميذ واتجاهاتهم يمكن مساعدتهم على اتخاذ قرار فى هذا الشأن .

سادسا ـ الطرق المستخدمة والوسائل التعليمية فى الموقف التدريسى :

هناك الكثير من الطرق التى يستطيع المعلم استخدامها فى تدريسه لمادته ، ولكنه لا يستخدم طريقة معينة فى كل المواقف التدريسية ، اذ أن لكل موقف طبيعته وأهدافه ، وبالتالى فان ما يستخدمه من طرق يتبع عادة الأهداف التى يرجو تحقيقها من وراء تدريسه ، كما أن الدرس الواحد قد يستخدم فيه أكثر من طريقة واحدة ، وهذا يتوقف على أوجه التعلم التى تحتويها أهداف الدرس ، كما قد يضطر المعلم الى استخدام طرق خاصة لمحاولة زيادة مستويات الدافعية لدى التلاميذ . .

والشيء الذى نود تأكيده فى هذا الشأن هو أن هذه العوامل الستة هى التى يرتكز عليها أى موقف تعليمى ، ويتوقف مدى نجاح المعلم والتلاميذ فى تحقيق أهداف هذا الموقف على نوع التفاعل بين هذه العوامل ، وهو أمر يتوقف أساسا على مدى كفاءة المعلم فى عملية التخطيط والتنفيذ والادارة والتقويم وهى أمور سنعرض لها تفصيلا فيما بعد . . .



الفصـــل الثــانى

« التخطيــط لعمليــة التــدريس »

التخطيـــط لعمليـــة التـــدريس

أصبـح من الأمـور المـألوفه أن نرى من المعلمين من ينظرون الى عملية التخـطيط للتدريس على أنها عملية مستقلة عما يسبقها من عمليات واجراءات تخطيطية وتجريبية ، ومن ثم يقومون بعملية اعداد أو تحضير الدروس اعتمادا على الكتاب المدرسى فقط فى معظم الأحيان ، كما أن هذا الاعداد أو التحضير كثيرا ما يأخذ طابعا شكليا ، ويتمثل ذلك فى الصياغه غير الدقيقة للأهداف أحيانا وفى تلخيص مادة الكتاب المدرسى أحيانا وفى اغفال جانب أو أكثر من جوانب الدرس أحيانا أخرى ، وعلى أية حال فان ذلك يرجع فى أغلب الظن الى فقدان المعلم للصـورة الكلية للمنهـج ، فالمنهـج ليس هو الكتاب المدرسى ، ولكن الكتاب المدرسى هو مجرد وسيله تشارك مع وسائل أخرى فى تحقيق أهداف المنهج ، وإذا أردنا أن نحدد على وجه الدقة الصورة الكلية للمنهج يمكن القول أنه يشتمل على مجموعة من العناصر أو المكونات هى الأهداف العامة للمنهج ومحتواه من المادة العلمية والطرق والوسائل والأنشطة التى يمكن استخدامها لتنفيذ المنهج ، ثم أخيرا أساليب التقويم التى يمكن استخدامها لتقويم التلاميذ ولتقويم المنهج جزئيا وكليا ، ومن ذلـك نرى أن عملية التـدريس تعـد أحـد العنـاصر أو المكونات الأساسية للمنهج والتى تتفاعل فيما بينها لتؤدى فى النهاية الى تحقيق الأهداف التى حددت للمنهج . وبالتالى فان النظر الى عملية التدريس باعتبارها عملية مستقلة يعد خطأ من الناحية العلمية ، ولكنها عملية تستهدف أساسا تنفيذ المنهج الذى تم تخطيطه وتجريبه ، وبالتالى فان من يخططون المنهج تكون لديهم تصورات معينة لكيفية تنفيذه ، وهذه التصورات تخضع عادة للظروف والامكانات المتاحة ومدى مستـويات الكفاءة لدى المعلمين ، ومن هنا جاءت الدعوة الى ضرورة اشتراك المعلمين فى العمليات التخطيطية للمنهج فضلا عن اشتراكهم فى جميع عملياته التنفيذية ، ولعلنا فى حاجة ـ فى هذا الشأن ـ الى معالجة هذا الأمر فى شىء من التفصيل . .

أولا - اشراك المعلم فى عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه :

يحتاج المخططون عادة الى بيانات ومعلومات عن كثير من الأمور حتى يمكنهم تخطيط منهج سليم ، ومن أهم هذه الامور طبيعة المتعلمين جسميا ونفسيا وصحيا وعلميا ، ولعلنا نستطيع القول أن أفضل من يمكن أن يقدم بيانات ومعلومات فى هذا الشأن هو المعلم ، فهو يقدم هذه البيانات والمعلومات بناء على خبراته السابقة عن تلاميذه ، وتنبع أهمية هذا الأمر من أن المخططين حينما يعملون بمعزل عن المعلم يعتمدون على التصورات التى قد يغلب عليها طابع العفوية مما يؤثر بشكل واضح على نوع الخبرات التى يحتويها المنهج وكمها ، ولعلنا لا نغالى إذا قلنا أن أى أخطاء عند مستوى التخطيط لا تظهر بشكل واضح وملموس إلا عند الممارسة الميدانية . .

وإذا ما اشترك المعلم بشكل إيجابى فى عمليات تخطيط المنهج نكون قد أدركنا كيف أن المعلم يمثل قوة دفع حقيقية لها شأنها فى العملية التربوية ، وربما يكون من المفيد فى هذا المجال أن نقدم مثالا لمدى فعالية المعلم فى عمليات تخطيط المنهج . .

إذا كان المخططون يرون تقديم بعض المفاهيم العلمية لتلاميذ الصف الثانى الثانوى ، فهذا يعنى أنهم فى حاجة الى معرفة أمرين أساسين ، أولهما المفاهيم التى سبق تقديمها إلى التلاميذ فى الصفوف الدراسية السابقة ، وهذا يفرض اجراء دراسات تحليلية للمناهج التى سبق للتلاميذ دراستها . والأمر الآخر هو معرفة آراء مجموعة من المعلمين ذوى الخبرة حول مدى السهولة أو الصعوبة فى تعلم المفاهيم السابقة والتصورات الخاطئة عن تلك المفاهيم لدى التلاميذ . وبذلك يستطيع الخبراء التعرف على مواضع القوة والضعف فيما سبق تعلمه ، كما يستطيعون من خلال الحوار مع هؤلاء المعلمين التوصل الى ما يمكن اعتباره عوامل أو مسببات لتلك التصورات الخاطئة ، والتى قد ترجع الى ما يستخدم من طرق فى التدريس ، أو الى قصور ما فى الوسائل التعليمية أو قلة المواقف التطبيقية للمفاهيم ، أو غير ذلك من العوامل المتعلقة بالتلاميذ أنفسهم أو الامكانات المتاحة ، أو نوع الامتحانات ومستوياتها .

وهذا يعنى أن تخطيط المناهج على المستوى المركزى يحتاج الى المعلم باعتباره صاحب خبرة ولديه دراية واسعة حول العديد من المؤثرات ذات الصلة بعملية التربية ، فضلا عن تمكنه من كفاءات عملية التدريس وما يمكن استخدامه من الطرق المختلفة والبدائل التى يمكن استخدامها فى كل موقف تدريسى . .

ثانيا ـ اشتراك المعلم فى التخطيط للتدريس على المستوى اللامركزى :

حينما يتم تخطيط المنهج وتجريبه قبل تعميمه يصبح فى متناول أيدى القيادات التربوية على مستوى المحليات أو الأقاليم . وهذا لا يعنى أن تلك القيادات مسئولة عن توزيع الكتب على المدارس فقط بل ان هذا الامر يعد عملا اداريا بحتا ولا يدخل فى صميم مجرى العملية التربوية . ولكن المسئولية الحقيقية لتلك القيادات هى عقد اللقاءات العديدة مع المعلمين ذوى الخبرة ، وكذا المعلمين حديثى العهد بالمهنة ، والبدء فى مناقشة المنهج الجديد بكل جوانبه وعناصره وصولا إلى أفضل الأساليب للتنفيذ ، ولا يقتصر الأمر فى هذا الشأن على توزيع دروس الكتاب على شهور العام الدراسى وأسابيعه ولكن الأمر المهم فى هذا الشأن هو التفكير بعمق فى كل الطرق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المناسبة والتى تصلح لتنفيذ المنهج ، ويعد هذا المجال من أفضل الفرص لكى يعرض كل معلم خبراته وتجاربه التى تستند الى الممارسة الفعلية لعملية التدريس ، كما يعد من الفرص الطيبة للموجهين لاطلاع المعلمين على خبراتهم وما يمكن استخدامه من مصادر التعلم المختلفة فى تنفيذ المنهج وتقويمه . وقد يرى البعض أن اشتراك المعلم فى التخطيط للتدريس على المستوى المركزى لا يختلف كثيرا عن اشتراكه فى التخطيط للتدريس على المستوى اللامركزى ، ولكن واقع الأمر هو أن اشتراكه على المستوى الأول يعنى مشاركته فى وضع الملامح العامة أو الاطار العام للمنهج الذى يمثل الخط الرئيسى الذى يتصوره الخبراء لطبيعة المنهج وأبعاده ومساره . أما اشتراكه على المستوى الثانى فيعنى ترجمة تلك الملامح العامة أو الاطار العام الى صور تطبيقية للمنهج تختلف باختلاف البيئات والثقافات ومستويات التلاميذ والامكانيات المتاحة . .

ثالثا ـ اشتراك المعلم فى التخطيط للتدريس مع زملائه من المعلمين :

وفى هذا المستوى يشترك المعلم مع زملائه ـ وبقيادة رئيس القسم (المدرس الأول) فى مناقشة ماتم تخطيطه على المستوى السابق فى ضوء الادراك الكامل لمصادر التعلم المتاحة . سواء داخل المدرسة أو خارجها وفى ضوء المعرفة الواعية بمستويات التلاميذ واهتماماتهم ومشكلاتهم ـ واتجاهاتهم ومستويات مهاراتهم ، وفى ضوء هذه الاعتبارات كلها يستطيع هذا الفريق المتكامل أن يضع تصورا لكيفية تنفيذ المنهج . ويلاحظ أن هذا التصور وغيره من التصورات التى يتم وضعها فى المستويين السابقين هى فى حقيقة الأمر تصورات تتميز بدرجات من العمومية ، ولا يعد أى منها تصورا ملزما للمعلم حينما يخطط للتدريس فى أحد الفصول المدرسية ، فالمسلمة الأساسية فى هذا الشأن هى أنه لا ينبغى أن نحجر

على فكر المعلم وذاتيته وابتكاريته ، فهو مهنى فى المقام الأول لديه خبراته واهتماماته واتجاهاته نحو المهنة ، وبالتالى فان كل معلم يعكس كل جوانب شخصيته على أسلوب تنفيذه للمنهج ، ومن ثم فان ما يتم وضعه من تصورات عامة لا يمثل الا اطارا عاما بالنسبة للمعلم ولا يعد قيدا مفروضا عليه . .

ومن الأمور المفيدة فى هذا المجال أن يعرض كل معلم على زملائه خبراته وما اطلع عليه من اتجاهات حديثة وتجارب فى مجال تدريس مادة تخصصه ، هذا فضلا عن مناقشة مختلف المداخل المناسبة ومصادر التعلم المتاحة للتلاميذ داخل المدرسة أو خارجها ، وكذا وضع خطة زمنية مرنة لتنفيذ المنهج . ومن ثم يتضح أن معلمى المادة الواحدة يعملون كفريق متعاون ومتكامل ، وإن كان هذا لا يعنى نمطا واحدا أو تصورا واحدا لتنفيذ المنهج . .

رابعا ـ تخطيط المعلم لدروسه :

وفى هذا المستوى يصبح المعلم فى مواجهة منهج معين عليه أن يقوم بتنفيذه . وفى هذه الحالة تكون لديه مجموعة من التصورات العامة المتدرجة فى مستوياتها ، وفى خبراته السابقة ، ومن ثم عليه أن يضع خططا لدروسه . وقد يرى بعض المعلمين ـ وبخاصة من يملكون خبرات فى التدريس ـ أنه ليس من الضرورى اعداد خطط لدروسهم ، وأنهم بحكم امتلاكهم لتلك الخبرات يستطيعون التدريس عندما يحين وقت اللقاء مع التلاميذ ، ويرجع ذلك ـ فيما يبدو إلى تصور هؤلاء المعلمين أن عملية التدريس ليست أكثر من ترديد ما يحتويه الكتاب المدرسى من معارف ، وعلى أية حال فان ما يمكن أن نؤكده فى هذا المجال هو أن إعداد خطط للدروس يعد أمرا أساسيا بالنسبة للمعلم القديم ، وكذا المعلم حديث العهد بالمهنة . بل ان المعلم يجب أن يدرك أهمية مراجعة ما سبق تخطيطه من دروس فى الأعوام الدراسية السابقة ، فليس من المعقول أن تظل العوامل المتحكمة فى كيفية تخطيط الدروس فى الأعوام السابقة لسنوات طويلة كما هى ، بل ويصل البعض فى هذا الشأن الى القول بأن المعلم يجب عليه اعداد أكثر من خطة للدرس الواحد ، على اعتبار أن هناك متغيرات تختلف من فصل دراسى الى آخر . وبالتالى اذا كان المعلم ينفذ أحد المناهج الدراسية مع أكثر من مجموعة واحدة من التلاميذ فهذا يعنى أنه لابد أن يعد أكثر من خطة لكل درس فى ضوء ما يراه مناسبا لكل مجموعة استنادا إلى مدى درايته بمستوياتهم واهتماماتهم ، ومفاهيمهم ، واتجاهاتهم ، ومهاراتهم ، وغير ذلك من جوانب التعلم التى يمتلكونها . .

والآن سنحاول أن نعرض بالتفصيل لمختلف جوانب خطة الدرس التى يجب أن تجد الاهتمام والوعى والدراسة الكافية لدى المعلم ، ولكن لابد أن يدرك المعلم فى البداية أن كل درس من دروسه يجب أن يعكس أسلوب اعداده وتخطيطه وما يستند إليه من المبادىء التربوية ، وأن عنوان كل درس يشير الى نوع الخبرات التى يحتويها ، وبخاصة اذا كان المعلم ينظر الى كل وحدة دراسية يحتويها المنهج على نحو كلى وأن كل وحدة تمثل مجموعة من الدروس ، وهذا الأمر ينطبق على جميع أنواع الدروس ، فهناك الدرس العادى الذى يجرى داخل الفصول المدرسية ، وهناك الدروس المعملية أو ورش العمل ودروس الدراسة الموجهة ودروس المراجعة ، وكل هذه الأنواع يجب أن تقوم أساسا على التفاعل بين جميع الأطراف ، وان كان قدر التفاعل ونمطه يختلف من نوع الى آخر . ويقصد بالتفاعل هنا الأنشطة والأعمال والاجراءات التى يخططها المعلم فى درسه والتى يكون من شأنها أن تتحدى تفكير التلاميذ وتثير دوافعهم للتعلم ، وبالتالى فان المعلم يجب أن يتساءل دائما عن أكثر الأنشطة فاعلية وقدرة على اثارة اهتمامات التلاميذ وتيسير تقدمهم نحو الأهداف المحددة للدرس . وربما يكون من المفيد فى هذا المجال أن يسأل المعلم نفسه أسئلة مثل :

١ - هل تعد المناقشة هى الأفضل لتنفيذ الدرس ؟
٢ - هل من الأفضل التمهيد للدرس بزيارة ميدانية ؟
٣ - هل من الأفضل استخدام المعامل ؟
٤ - هل يحتاج التلاميذ الى درس أو أكثر للمراجعة ؟
٥ - هل يحتاج التلاميذ إلى قراءات خارجية قبل الدرس ؟
٦ - هل لابد من توجيه أسئلة إلى التلاميذ فى البداية ؟
٧ - هل من الأفضل مشاهدة فيلم أو بعض الشرائح ؟

ومن شأن كل هذه الأسئلة أنها تساعد المعلم على التفكير بعمق فى المسار الذى يمكن أن يتخذه الدرس تخطيطا وتنفيذا ، وعلى أية حال فان الشىء المؤكد والذى يجب أن يدركه المعلم بوضوح هو أن كل درس ليس سوى جزء من كل ، أى أنه جزء من وحدة دراسية كاملة ، الأمر الذى يشبه إلى حد كبير قدرا من المعلومات تغذى بها الحاسبات الألكترونية لكى تتكامل مع معلومات أخرى سبق تغذيتها بها ، والأمر هنا يعنى أن الأهداف العامة للوحدة لا يمكن تحقيقها من خلال درس واحد ، وإنما يمكن اشتقاق أهداف نوعية لكل درس من أهداف الوحدة التى اشتقت أصلا من الأهداف العامة للمنهج الدراسى ، ولعلنا الآن نستطيع تحديد مكونات خطة الدرس أو جوانبها على النحو الآتى :

١ - عنـوان الـدرس :

كثيرا ما يختار المعلم عنوان الوحدة كعنوان لدرسه ، ولذلك يضطر لعنونة أكثر من درس بنفس العنوان ، ذلك أن هذه المجموعة من الدروس هى مكونات للوحدة كلها ، كما قد يلجأ البعض إلى اتخاذ العناوين الجانبية لمحتوى الكتاب المدرسى كعناوين لدروسهم . والنقد الموجه الى الحالة الاولى هو أن عنوان الوحدة يكون على درجة كبيرة من العمومية أو الشمول مثل :

(الماء ـ الغازات ـ ظهور الاسلام وانتشار الدعوة الاسلامية ـ الصناعة ـ الأقاليم المناخية ـ التكافؤ . . . إلخ) .

وبـالتـالى فان عنـونـة أى درس بعنوان الوحدة يعد أمرا مضللا ، اذ أن محتويات الدرس وخبراته لن تغطى الموضوع بأكمله ، هذا فضلا عن أن هذا الأمر غالبـا ما يعرض المعلم للخطأ حينما يكون بصدد تحديد الأهداف الخاصة بكل درس من دروس الوحدة . .

٢ - الفصـــل :

من المؤكد أن هناك اختلافات بين تلاميذ الفصل الواحد ، وبالتالى فان هذه الاختلافات تزداد وضوحا بين فصول الصف الواحد ، فقد يلمس المعلم أن تلاميذ الفصل (١ / ١) على سبيل المثال يفضلون الخروج فى زيارة ميدانية أو لديهم اهتمامات بجمع المعلومات والبيانات من مصادر خارجية ، وهذا ما يجعلهم يختلفون عن تلاميذ (١ / ٢) الذين يفضلون مشاهدة فيلم تعليمى ، ويختلفون أيضا عن تلاميذ (١ / ٣) الذين يفضلون أن يفتح باب المناقشة فى معظم الوقت المخصص للدرس ، وهكـذا يلمس المعلم أنـه فى تخطيطه لدروسه يتعامل مع مجموعات مختلفة فى المفاهيم والاتجاهات ، بل وربما فى المهارات أيضا . وبالتالى فان كل فصل يحتاج إلى تصور خاص به لخطة الدرس وإن كان موضوع الدرس واحدا ، على اننا لا نطالب المعلم بأن يعد ثلاث خطط لهذه الفصول ، ولكن ليكن مدركا على الأقل لمثل تلك الفروق ويضعها فى اعتباره عند التخطيط والتنفيذ على حد سواء إذ أن التعامل مع الجميع ـ كما لو كانوا على نمط واحد ـ ينطوى على خطأ علمى يترتب عليه أخطاء أخرى . . .

٣ - الخطة الزمنيـــة :

عادة ما يضـع المعلم خطة زمنية لتنفيذ المنهج مع تلاميذه ، وتهدف هذه الخـطة إلى توزيع الموضوعات على أسابيع وشهور السنة الدراسية مع تخصيص

بعض الحصص للامتحانات والمراجعة . ومانود أن نلفت النظر اليه فى هذا المجال هو أن مخططى المنهج اختاروا محتوياته من المادة العلمية ونظموها فى إطار تصور معين ، إلا أن ذلك لا يعنى مطلقا التقيد بتتابع الموضوعات كما وردت بالكتاب المدرسى ، فقد تحل مناسبة معينة ، وقد تقع حادثة ما ، وقد يظهر اكتشاف جديد فى أى مجال من مجالات المعرفة ، وفى هذه الحالة يكون من الأفضل أن يقوم المعلم بالاعداد والتخطيط لدرس قد يكون موضعه فى الخطة بعد شهر أو شهرين أو أكثر ، أو يستطيع أن يتخذ من المناسبة أو الحادثة أو الاكتشاف مدخلا لدرسه يساعده على إثارة اهتمامات التلاميذ واستغلال تلك الاهتمامات فى توجيههم إلى مزيد من النشاط والفعالية .

٤ - ترتيب الحصة فى الجدول الدراسى :

قلما يهتم المعلم بموضع الحصة فى جدول اليوم الدراسى ، فقد تكون فى بداية اليوم أو وسطه أو آخره ، ومع ذلك نجده وقد وضع خطة الدرس دون أى اعتبار لموضع الحصة ، بينما يلاحظ أن هذا الأمر على درجة كبيرة من الأهمية ، فاذا كانت الحصة فى بداية اليوم الدراسى يكون التلاميذ فى قمة النشاط والتهيؤ العقلى مما يساعد المعلم على إثارة الدافعية بقليل من الجهد وفى خلال فترة وجيزة ، بينما اذا كانت الحصة فى وسط اليوم الدراسى ، فهذا يعنى أن هناك مجموعة غير قليلة من الخبرات قد اتيحت للتلاميذ مما يجهد عادة عقولهم ويجعلهم على درجة من التعب ربما يصعب معها تقديم خبرات أخرى جديدة وبخاصة اذا كانت على درجة من التركيب . ولعل هذا الأمر يزداد حدة إذا كان موضع الحصة فى نهاية اليوم الدراسى ، لذلك إذا كانت الحصة فى وسط الجدول الدراسى أو فى آخره فهذا يعنى أن المعلم فى حاجة الى بذل جهد أكثر فى إثارة الدافعية لدى تلاميذه ، ومن ثم فإن المعلم فى تخطيطه لدروسه يجب أن يضع فى اعتباره موضع الحصة وما يمكن استخدامه من أساليب اثارة الدافعية فى كل حالة من هذه الحالات . .

٥ - أهداف الدرس :

يحتاج التلاميذ فى أى موقف تدريسى إلى :

(أ) معرفة المبرر أو المبررات التى من أجلها يدرسون هذا الموضوع أو ذاك .
(ب) معرفة خطة العمل فى دراسة الموضوع .
(جـ) معرفة كيفية تنفيذ هذه الخطة .
(د) معرفة أثر ما بذلوه من جهد من أجل تنفيذ تلك الخطة .

وما يهمنا فى هذا المجال هو الأمر الأول ، فالتلاميذ كثيرا ما يتشككون فى جدوى أو قيمة ما يدرسونه أو بعضه على الأقل ، كما أنهم كثيرا ما يتساءلون عن

أسباب دراستهم لموضوع ما وأهميته ، ومعنى هذا أنهم فى حاجة إلى معرفة أهداف الدرس ، ومن خلال ذلك يمكن أن يعرفوا أهمية دراستهم للموضوع ، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم فى تحديد أهداف الدرس وصياغتها ، ومدى اقتناعه بأهمية عرض أهداف الدرس على تلاميذه منذ البداية . وقد يرى البعض أن هذا الأمر ليس مهما ، ومرجع ذلك هو أنهم يعتقدون أن التلاميذ لا يهمهم سوى أن يردد المعلم على مسامعهم محتويات الكتاب المدرسى أو أن يشرح لهم الغامض منها أو ماشابه ذلك ، ولكن الحقيقة هى أن التلاميذ يحتاجون دائما الى معرفة المبرر أو المبررات التى تجعل من دراستهم لموضوع ما أمرا هاما . ويرى بعض المختصين فى مجال المناهج وطرق التدريس أنه لا يكفى أن يعرف التلاميذ أهداف الدرس منذ البداية ، ولكن يجب أن يشارك التلاميذ معلميهم فى تحديد الأهداف الخاصة بالدرس ، وتستند هذه الفكرة أصلا إلى مبدأ تربوى هام هو أنه اذا ما شارك المتعلم فى تحديد الأهداف وصياغتها ، وكان له رأيه ووجهة نظره سيكون متحمسا للعمل من أجل تحقيقها أكثر مما لو فرضها عليه المعلم .

وعلى أية حال فاننا لسنا فى موضع مناقشة هذا الأمر بالتفصيل ، ولكن ما يعنينا فى هذه المرحلة هو أن المعلم فى تخطيطه لدروسه فى حاجة إلى أهداف تسمى بالأهداف التعليمية أو التدريسية ، ولكن من أين يأتى المعلم بتلك الأهداف ؟ وكيف يقوم بصياغتها ؟ وكم عدد الأهداف الخاصة بكل درس ؟

إن كل هذه الأسئلة كثيرا ما تدور فى ذهن المعلم وبخاصة حديث العهد بمهنة التدريس ، لذلك سنحاول فيما يلى أن نعرض بايجاز لكل من هذه الأسئلة :

(أ) مصادر أهداف الدرس :

يلجأ المعلمون فى كثير من الأحيان إلى محتوى الكتاب المدرسى لوضع أو تحديد أهداف للدرس . ومن أمثلة ذلك :

★ أن يعرف التلاميذ أحوال العرب قبل ظهور الاسلام .
★ أن يعرف التلاميذ الأقاليم النباتية فى قارة آسيا .
★ أن يعرف التلاميذ الفرق بين كان وأخواتها وإن وأخواتها .
★ أن يعرف التلاميذ خصائص الغاز .

وقد يستخدم المعلم فى صياغة مثل هذه الأهداف ألفاظا مثل : (تعريف التلاميذ) بدلا من أن يعرف التلاميذ ، كما قد يقول توضيح .... للتلاميذ ، شرح ...... للتلاميذ ، إدراك التلاميذ لكذا وكذا .....

ويتضح من ذلك أن المعلم استخدم محتوى الدرس كما جاء بالكتاب المدرسى أو ما اشتمل عليه من عناوين فرعية فى صياغة مثل هذه الأهد ف .

وفى هذه الحالة نستطيع القول بأن المعلم لجأ إلى أحد مصادر اشتقاق أهداف الدرس ولم يلجأ إلى كل المصادر مما جعل الأهداف تأتى فى شكل وصف لمحتويات الكتب المدرسية ، بينما يجب هنا ان يعى تماما الاهداف العامة للمنهج . ولقد سبق ان أشرنا إلى أهمية اشتراك المعلم فى تخطيط المنهج على المستوى المركزى واللامركزى وعلى مستوى مجموعة معلمى المادة ، وكنا نقصد من وراء ذلك أن تتم دراسة أهداف خاصة بكل وحدة دراسية ، وبالتالى فان المعلم فى تحديده لأهداف دروسه وصياغتها يجب أن يلجأ إلى أهداف المنهج وأهداف الوحدة الدراسية التى يقع فى اطارها الدرس الذى يقوم بالتخطيط له ، كما يجب أن يلجأ أيضا إلى مادة الدرس بالكتاب المدرسى ويقرأها بفهم كامل ليحدد ماهية الأهداف التى يمكن أن يشارك هذا المحتوى فى تحقيقها . .

ومن المصادر الأساسية فى هذا الشأن أيضا التلاميذ أنفسهم ، فالمعلم يجب أن يكون واعيا بطبيعة تلاميذه وخبراتهم السابقة ومستوياتهم واهتماماتهم ومهاراتهم لكى يكون قادرا على تحديد المستوى المناسب للأهداف . وهناك أيضا مصادر التعلم المتاحة ، فقد يتوافر للمعلم مواد تعليمية متنوعة ، وقد يستطيع أن يخطط أنشطة كثيرة ، كما أنه قد لا يتاح له ذلك ، وهنا يجب أن يعرف المعلم على وجه التحديد الامكانات المتاحة وما يمكن استخدامه ، اذ أنه يغالى أحيانا فى توقعاته من التلاميذ مما يظهر بوضوح فى الأهداف ولكنه عند التنفيذ يفاجأ بقصور مايعوق التلاميذ عن تحقيق الأهداف ، والمعلم الخبير هو الذى يولى مسألة الأهداف ما تستحقه من اهتمام ، فالتدريس لا يتم فى فراغ ولكنه عملية مخططة ومقصودة تستهدف عائدا محددا يجب تقريره منذ بدء عملية التخطيط للتدريس .

(ب) صياغة أهداف الدرس :

يحتاج المعلم فى هذا الشأن إلى معرفة خصائص أهداف الدرس كما يجب أن تكون ، حتى يستطيع الحكم على مدى سلامة ما يحدده من الاهداف لدروسه . وأولى هذه الخصائص هى النظر إلى التلميذ باعتباره المحور الرئيسى وليس المادة العلمية ، مما يعنى أن الجهد المبذول فى تخطيط المنهج وتنفيذه هو جهد مرتبط أساسا بالاداء المتوقع من التليمذ ، ولذلك فان صياغة الأهداف لابد أن تكون وصفا دقيقا إجرائيا لاشكال الاداء المختلفة والمتوقعة من التلاميذ فى نهاية الدرس ، والخاصية الثانية هى أن أهداف الدرس يجب أن تكون نوعية ، بمعنى أنها يجب أن تكون واضحة ومحددة ، والسبيل إلى ذلك هو أن تبدأ بفعل اجرائى ، وهو أمر لا يتوافر فى صياغة الأهداف فى المستويات الأخرى . .

والخاصية الثالثة هى أن الهدف يجب أن يشتمل على ناتج واحد من نواتج التعلم ، بمعنى أنه لا يجوز أن يشير الهدف إلى أن التلميذ يكون قادرا على أداء عمل ما ، وأن يظهر ميلا نحو القراءة فى مجال ما ، اذ ان هذه الصورة المركبة للهدف تعنى التداخل وارتباك المعلم والتلاميذ ، وفى هذه الحالة يفضل أن تتم الاشارة إلى كل ناتج تعليمى منها فى هدف مستقل ، والخاصية الرابعة هى التركيز على نواتج التعلم ذات النفع والقيمة بالنسبة للتلاميذ من ناحية والمناسبة لمستوياتهم من ناحية أخرى ، وهذا يعنى أنه لا ينبغى أن يهتم المعلم بنواتج ليس لها قيمة بالنسبة للتلاميذ أو تلك التى لاتناسب مستوياتهم الدراسية .

والخاصية الخامسة والأخيرة هى قابلية الهدف للتقويم ، فاذا قال المعلم أن من أهداف درسه « تنمية الحساسية الاجتماعية لدى التلاميذ » فهذا يشير إلى درجة كبيرة من الصعوبة بحيث لا نستطيع الحكم على مدى نمو هذا الشىء من خلال درس ما أو حتى من خلال مجموعة من الدروس .

وخلاصة القول فى هذا الشأن هى أن أهداف الدروس اليومية يجب أن تأتى فى عبارات اجرائية أو سلوكية ، والأهداف الاجرائية وفق ذلك هى ترجمة للآمال العريضة التى نرجو أن يحققها الابناء ، لذلك يجب أن تأخذ طابعا عمليا يسهل تنفيذه ، كما يجب أن تكون على درجة كبيرة من الوضوح مما ييسر الأمر بالنسبة للمعلم والتلاميذ على السواء .

وبناء على ذلك فان صياغة الأهداف يمكن أن تأخذ الشكل الآتى :

أن + فعل اجرائى + التلميذ + الظروف والعوامل المرتبطة بنوعية الهدف ومستواه .

ولعلنا فى حاجة الآن الى معرفة نماذج من الأفعال الاجرائية التى يستطيع المعلم استخدامها فى صياغة أهداف دروسه ، وسنعرض هذه الأمثلة فى اطار مجالات الأهداف ، وهى المجال المعرفى والمجال الوجدانى والمجال النفسى الحركى ، وفيما يلى تفصيل ذلك :

أفعال تصف نواتج التعلم اجرائيا فى المجال المعرفى :

التذكر : (يذكر - يختار - يصف - يكتب - يتعرف - يسمى) .

الفهم : (يشرح - يفسر - يميز - يعطى مثالا - يستنتج - يعيد صياغة - يعبر - يعمم) .

التطبيق : (يبين - يحل - يحسب - يكتشف - يتنبأ - يتناول - يجهز - يعدل - ينتج) .

التحليل : (يقسم - يحدد - يجزىء - يختار - يفصل)

التركيب : (يصنف - يجمع - يصمم - يعدل - ينظم - يعيد ترتيب - يعيد بناء - يعيد كتابة - يلخص - يقص - يكتب) .

التقويم : (ينقد - يبرر - يصدر حكما - يقدم رأيا - يقيم)

أفعال تصف نواتج التعلم اجرائيا فى المجال الوجدانى :

التقبل : (يسأل - يختار - يتابع - يشير إلى - يجيب - يستخدم - يعطى - يصف) .

الاستجابة : (يساعد - يناقش - يقرأ - يقرر - يروى - يكتب - يعرض - يعاون) .

التقييم : (يتابع - يشارك - يساهم - يدرس - يدعو - ينضم إلى - يعمل) .

التنظيم القيمى : (يتمسك - يغير - ينظم - يدعم - يشرح - يربط على نحو متكامل) .

تكامل القيمة مع سلوك الفرد : (يعدل - يقترح - يراجع - يتحقق من - يميز يؤثر) .

أفعال تصف نواتج التعلم فى المجال النفسى الحركى :

(ينظف - يشيد - يحضر - يمزج - يقيس - يدهن - يطحن - يتبادل - يثبت - يخلط - يزان - يقلب) .

وقد يبدو للبعض أن هناك فصلا بين هذه المجالات ولكن الواقع هو أن هناك تداخلا وتكاملا بينها ، فالخبرة التى نوفرها للتلاميذ فى أى مجال من مجالات الدراسة تشتمل على العديد من جوانب التعلم التى تنتمى إلى تلك المجالات ، ولا يمكن الفصل بينها ، وبالتالى فليس من الجائز أن يضع المعلم أهداف دروسه كلها فى مجال واحد ، وهذا الأمر يتوقف أساسا على مدى ادراك المعلم لطبيعة الموقف التعليمى ومشتملاته من جوانب التعلم .

(جـ) عدد أهداف الـــدرس :

يخضع عدد الأهداف المحددة لكل درس لعديد من الاعتبارات ، فهناك قدر المـادة العلمية المختارة للدرس ، وهناك إمكانات هذه المادة ، وهناك أيضا الوسائل التعليمية والأنشطة المتاحة ، وإلى جانب هذا وذاك هناك أيضا مدى تمكن المعلم من كفاءات التدريس ، ومعنى ذلك أنه قد يختلف معلمان فى عدد أهداف الدرس الواحد ، بل ويمكن أن تختلف أهداف الدرس الواحد للمعلم الواحد من فصل إلى آخر ، وهذا يتوقف بطبيعة الحال على مدى إدراك المعلم لمستويات تلاميذه ، وبالتالى لا يجوز أن يحدد المعلم ، بداية ، عدد الأهداف التى سيضعها لدرس من دروسه ، ولكن عليه أن يفكر ويقلب الرأى فى كافة المؤثرات سابقة الذكر ، وبناء على ذلك يبدأ فى صياغة الأهداف مبدئيا ، ثم يقوم بأخذ آراء بعض الزملاء أو الموجهين إذا كان ذلك متاحا من أجل المراجعة واعادة الصياغة ، وقد يرى المعلم بعد تدريس درس ما أن الأهداف لم تكن مناسبة من حيث عددها أو من حيث مستواها ، وبالتالى تكون التجربة الميدانية أحد المداخل لتعديل صياغة الأهداف . ولقد لوحظ فى أثناء إعداد طلاب كليات التربية لدروسهم فى فترات التربية العملية أن البعض يتجـه إلى الاكثـار من أعـداد الأهداف كدليل على الاجتهاد وسعة الاطلاع ، كما يتجه البعض الآخر إلى استعارة أهداف من زملاء لهم مع تعديل فى الصياغة بحذف كلمة أو اضافة كلمة ، وهناك أيضا من يتجهون الى تكرار الأهداف التى سبق ذكرها فى دروس أخرى ، وكل هذه الاخطاء فى حقيقـة الأمر هى أخطاء متوقعة ، وخاصة حينما يكون الطلاب فى اطار التربية العملية ، لذلك يجب النظر اليها باعتبارها أخطاء عادية ترجع إلى قلة الخبرة وأن التوجيه والتدريب وثقة التلاميذ فى أنفسهم هى مداخل حقيقية لتطور كفاءاتهم فى هذا المجال . .

٦ ـ الوسائل التعليميـــة :

وهى تعد من الاركان الأساسية لخطة أى درس من الدروس ، إذ أن المعلم يجب أن يبحث ويفكر فى الوسائل التعليمية التى يمكن أن تثرى المواقف التعليمية والتى يمكن أن تجعل لها معنى ووظيفة ، وهذا يؤكد النظرة إلى المعلم كصاحب مهنـة ، الأمـر الـذى فرض عليه أن يكون موجها ورائدا ومبتكرا ومجددا ومجربا وباحثا ، ومعنى ذلك أن المعلم إذا كان يحدد أهدافا لدرسه عن طريق الرجوع إلى مصـادر معينـة ، فهـو يجب أن يحدد أيضا الوسائل التعليمية المناسبة والتى إذا تكاملت مع طرق التدريس والمادة الدراسية والانشطة لكان لها دورها الفعال فى تحقيق التلاميذ لأهداف الدرس ، إذ أن أهداف الدرس لم توضع للزينة ولكنها

قواعد لتوجيه المعلم والتلاميذ فى مسار معين ، وبالتالى تصبح المادة العلمية وسيلة وليست غاية ، كما تصبح الوسيلة التعليمية أداة لتوضيح المعانى وكشف الغموض ومساعدة التلاميذ على فهم الكثير من الأمور المجردة ، هذا كما أن اختيار المعلم لوسائل معينة يرتبط أساسا بالأهداف ، وبالتالى فلا يجوز أن يختار وسيلة ما لمجرد أن يقال عنه إنه يستخدم الوسائل التعليمية فى التدريس ، كما يجب أن يختار الوسيلة المرتبطة بالدرس والتى تناسب مستويات تلاميذه ، والتى يمكن أن تساعد على بقاء الأثر المطلوب سواء كان ذلك فى النواحى المعرفية أو الوجدانية أو النفسية الحركية ، وتجدر الاشارة هنا الى أنه لا يوجد عدد معين للوسائل التى يمكن للمعلم استخدامها فى الدرس الواحد ، فهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على أهداف الدرس ومادته ومستويات التلاميذ ومدى توافرها ومدى تمكنه من الكفاءات اللازمة لا ستخدامها . .

٧ ـ محتوى المادة الدراسية :

يضم محتوى المادة الدراسية لأى درس من الدروس العديد من الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات وربما المبادىء والقوانين والنظريات ، ولذلك فان المعلم يجب أن يقسم هذه الجوانب بشكل منطقى بحيث يتم وضع كل قسم منها فى مرحلة من مراحل الدرس ، إذ أن الدرس يحتوى على عدة مراحل قد تكون ثلاثا أو أربعا أو أكثر من ذلك ، وفى جميع المراحل يجب التركيز على النواحى المعرفية المتضمنة فى كل قسم ، على أن توضع تلك النواحى فى القسم الأيمن فى خطة الدرس ، وربما يكون من المفيد فى هذا المجال أن يتبين ذلك فى الشكل الآتى :

التاريخ	الصف	الفصل	الحصة

عنوان الدرس

أهداف الدرس :
١ -
٢ -
٣ -

الوسائل التعليمية :
١ -
٢ -

المادة	الطريقة
المرحلة الأولى : المرحلة الثانية : المرحلة الثالثة :	

وتجدر الاشارة فى هذا الشأن إلى أنه لا يوجد فصل بين مختلف المراحل التى يشملها الدرس ، كما لا يوجد فصل بين المادة والطريقة والوسيلة والنشاط والتقويم كما سيتضح فيما بعد ، هذا كما أن معالجة أقسام المحتوى ليست قاصرة على مرحلة بعينها ، ولكنها يجب أن تمثل فى كافة مراحل الدرس ، وقد يرى المعلم أن يوزع الوقت المتاح للدرس على مراحل الدرس كأن يحدد خمس دقائق للمرحلة الأولى (المدخل) ثم يوزع باقى الوقت بالتساوى على المراحل الأخرى مع تخصيص جزء من الوقت للمراجعة وكتابة الملخص السبورى ، وكثيرا ما يلاحظ أن هناك من المعلمين من يتصورون أن محتوى الكتاب المدرسى يحتوى على كل جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والنفسية الحركية ، ولكن الحقيقة أنه لا يحتوى غالبا الا على الجوانب المعرفية وبعض الجوانب النفسية الحركة ذلك أن الجوانب الوجدانية ومعظم الجوانب النفسية الحركية متعلقة بطرق التدريس أكثر من تعلقها بمحتوى المادة الدراسية ، ومن ثم فان الاهتمام بتحديد الأهداف وصياغتها وكذا الدراسة

الواعية للمحتوى والوسائل التعليمية تساعد المعلم على تعرف أكثر الطرق ملاءمة لتدريس كل درس من دروسه تحقيقا لأهدافه .

٨ ـ طــرق التدريــس :

وهى تختار فى ضوء الأهداف المحددة للدرس ، وبالتالى لا يمكن القول أن احدى الطرق هى أفضلها فى جميع الاحوال ، ولعلنا ندرك أن مرجع ذلك هو أن جوانب التعلم المختلفة تحتاج إلى طرق متباديئة ، فاذا أردنا أن نعلم التلاميذ مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة فهذا يعنى أنهم فى حاجة إلى تدريبات عملية ، وإذا أردنا أن يكتسب التلاميذ مفهوما معينا ، فهذا يعنى أنهم فى حاجة إلى طريقة أخرى ، ومـا نقصد تأكيده فى هذا المجال هو أن أفضل طريقة فى موقف ما قد لا تكون كذلك فى موقف آخر ، والأمر الجدير بالملاحظة هنا أن المعلم قد يجد نفسه مضطرا إلى استخدام أكثر من طريقة فى الدرس الواحد ، فعلى سبيل المثال إذا كان الدرس عن الآلة الكاتبة فهو سيضطر إلى استخدام الالقاء وربما المناقشة ، على أن يستتبع ذلك بعروض عملية ثم تدريبات مجزأة ثم تدريبات كلية ، وهكذا الأمر فى أى موقف تعليمى ، والمعلم فى إعـداده لخطة الدرس يشير إلى الطريقة التى يتوقع استخدامها عند التدريس ، ويسجل ذلك فى الجانب الايسر من الشكل السابق على نحو متكامل مع كيفية استخدامه للوسائل والأنشطة والتقويم ، ويشترط فى هذا المجال أن يكون المعلم متمكنا من الطرق التى يشير إلى استخدامها فى أثناء تنفيذ الدرس ، اذ أن عدم تمكنه من الطريقة يعرضه للفشل ويفقده ثقة تلاميذه من البداية ، على أن تحديد المعلم للطرق مبدئيا لا يعنى بالضرورة التزامه الحرفى بها ، فقد يجد عند التنفيذ مبررات قوية تدفعه إلى التعديل أو التبديل كأن يلمس غموضا معينا فيلجأ إلى مناقشة تلاميذه فى أوجه الغموض وإن لم يكن قد خطط لاستخدام المناقشة فى هذا الدرس .

٩ ـ النشاط المصاحب للدرس :

وهو يعد من العناصر أو المكونات الأساسية للدرس ، وقد يكون نشاطا تمهيديا للدرس أو مصاحبا له أو تاليا له ، وفى جميع الأحوال يجب أن يدرك المعلم أن النشـاط ليس أمرا على هامش الدرس ، ولكنه يمثل ركنا أساسيا لا يقل فى أهميته عن المحتوى أو الطرق أو الوسائل ، لذلك يجب أن يتم اختياره وتخطيطه

بفهم وادراك كامل للعلاقة بينه وبين كافة العناصر الأخرى ، ويقوم المعلم باختيار النشاط عادة فى ضوءالأهداف المحددة للدرس أيضا ، إذ أنه يعد وسيلة الى جانب المحتوى والوسائل تتكاتف جميعا من أجل مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف ،

لذلك يجب أن يكون النشاط مستندا الى خبرات التلاميذ واهتماماتهم ومستوياتهم وأن يكون على صلة بموضوع الدرس وله وظيفة حقيقية ، ويمكن أن يساعد على نمو خبرات التلاميذ ومساعدتهم على اكتساب خبرات جديدة ، وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أنه لا ينبغى أن نقلل من أهمية هذا الجانب فى عملية التدريس ، فقد يتعلم التلاميذ الكثير من زيارة ميدانية أو ندوة أو معرض أو غيرها مما قد يصعب تعلمه من خلال الدروس الصعبة المعتادة ، والمعلم حينما يخطط للدرس يجب أن يعرض الجانب الخاص بالأنشطة فى الجانب الأيسر من الشكل السابق على نحو متكامل مع الطرق والوسائل .

١٠ ـ التقـــويم :

وهى عملية يجب أن يفكر فيها المعلم بعمق قبل البدء فى التدريس ، فهو اذا كان قد حدد أهدافا لدرسه فهذا يعنى أنه لابد من التعرف على مدى نجاح التلاميذ فى بلوغ هذه الأهداف ، ومن ثم فلابد من إعداد أسئلة لهذا الغرض ، وتلك الأسئلة يجب أن تكون فى أثناء التدريس ، وبعد الانتهاء من التدريس ، أى أنـه لابـد أن يوجـه الأسئلة الشفـوية الى تلاميذه فى أثناء المراحل المختلفة للدرس ، كما لابد أن يوجه اليهم أسئلة أخرى شفوية للمراجعة ، وكذا أسئلة تحريرية فى نهاية الدرس ، وهنا يجب أن يلاحظ أن كل سؤال يوجهه الى تلاميذه يجب أن يرتبط أساسا بأهداف الدرس ، وأن يتميز بالوضوح بحيث يدرك التلاميذ الاجابة المطلوبة بيسر وسهولة . . .

١ ـ الملخصـــات :

يحتاج التلاميذ عادة الى تلخيص المادة التى يدرسونها ، ولذلك فلابد أن يعد المعلم ملخصا لكل مرحلة من مراحل درسه ، وكذا ملخصا للدرس كله فى النهاية ، وهوما يطلق عليه مصطلح الملخص السبورى ، ويلاحظ فى الملخصات المرحلية أنها يجب أن تضم الجوانب أو الأفكار الأساسيةالتى تحتويها كل مرحلة ، وكذلك الأمر بالنسبة للملخص السبورى الذى يجب أن يشمل العناصر الأساسية للدرس دون أن يكـون بديلا عن الكتاب المدرسى أو القراءات الخارجية التى يكلف بها التلاميذ . وربما يكون من المفيد هنا أن نستكمل الشكل السابق لنتبين

موضـع كل مكـون من مكونات خطة الدرس ، فضلا عن أننا سنقدم أشكالا أخرى تستخدم فى تخطيط الدروس ، ويسـتطيع المعلم أن يختـار من بينهـا أو أن يبتكر أسـلوبا خاصـا به .

شـكل رقم (١)

التـاريخ	الفصـل	الصـف	الحصـة

موضـوع الـدرس

أهـداف الـدرس :

١ -
٢ -
٣ -

الوسـائل التعليمية :

١ -
٢ -

المـادة	الطـريقة
المرحـلة الأولى ← المرحـلة الثانيـة ← المرحلة الثـالثة ←	الطريقـة والوسيلة والنشاط التقـويم على نحـو متكامل .

الملخص السبورى :
أسـئلة :

شكل رقم (٢)

<table>
<tr><th>التاريخ</th><th>الفصل</th><th>الحصة</th><th>موضوع الدرس</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td><td>الأهداف :
١ -
٢ -
الوسائل :
١ -
٢ -</td></tr>
<tr><td>(المادة والطريقة معا)</td></tr>
</table>

الملخص السبورى

أسئلة

شكـل رقـم (٣)

موضـوع الـدرس
التـاريخ

الهـدف
المـادة
الوسـائل
النشـاط
التقويـم

الهـدف
المـادة
الوسـائل
النشـاط
التقويـم

الهـدف
المـادة
الوسـائل
النشـاط
التقويـم

الملخـص

الأسئلـة

ويلاحظ فى هذا التحضير أن الدرس يقسم الى مراحل كل مرحلة تحتوى على الأهداف والمادة والوسائل والانشطة وأساليب التقويم الخاصة به .

ويتضح من الأشكال السابقة أن كافة عناصر خطة الدرس التى سبقت الاشارة اليها متمثلة فيها ، وهذا يعنى ان هناك مجموعة من الأسس المتفق عليها والتى يتم تناولها عمليا بأكثر من شكل ، والقاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن المعلم لا يمكن ان يستغنى عن الاعداد والتخطيط المسبق لدروسه ، فهذا أمر ليس محل جدل أو مناقشة ، ولكن الشىء الذى يحتاج الى تفكير من المعلم هو أى الانماط يفضل ولماذا ؟ وليعلم المعلم دائما أن الخطة التى يضعها لا تعتبر نهائية حتى إذا وصلت الى أعلى مرتبة من الجودة والاتقان ، إذ أنها ستظل مجرد تصورات يغلب عليها الطابع النظرى إلى أن ينزل بها الى الميدان ويلاحظ مدى فعالية تلك الخطة عندما وضعت موضع التنفيذ ، ويجب الالتفات هنا الى أن الخطة التى يضعها المعلم مهما كانت جيدة لا تعد قيدا على فكره فى أثناء التنفيذ الفعلى للدرس ، ولكنه يستطيع أن يعّدل المسار وأن يراجع نفسه وأن يعّدل من تصوراته الأولى التى اتخذ منها منطلقات لاعداد خطة الدرس منذ البداية .

وفيما يلى عرض لبعض نماذج خطط التدريس ، وقد اقتصرت النماذج على دروس فى الجغرافيا نظرا لتخصص الكاتبة .

النمـــوذج الأول

التـاريخ	الحصة	الفصل	الموضـــوع
			الجمهورية العراقية أهداف الدرس : ١ ـ أن يحدد التلميذ أشكال السطح الرئيسية فى الجمهورية العراقية . ٢ ـ أن يعلل التلميذ أسباب تفاوت المطر فى العراق . ٣ ـ أن يتدرب التلميذ على توقيع البيانات على الخرائط الصماء . ٤ ـ أن يبين التلميذ أثر الظروف الطبيعية على النشاط البشرى . الوســائل التعليمية : ١ ـ خريطة الكتاب المدرسى . ٢ ـ خريطة صماء للعراق يستخدمها المعلم . ٣ ـ خريطة صماء بمقياس رسم أصغر للعراق يستخدمها التلاميذ لتوقيع البيانات مع المعلم .

المادة	الطريقة
المدخل إلى الدرس : تطورات الحرب الايرانية العراقية .	- استخدام الأحداث الجارية والحرب بين العراق وايران وتوجيه الأسئلة التالية : ١ - ما أسباب النزاع المسلح بين الدولتين ؟ ٢ - ما المراحل التى وصلت اليها الحرب الايرانية العراقية ؟ ٣ - ما رأيك فى هذه الحرب ؟
- الموقع : يحدها من الشرق ايران ومن الجنوب الكويت والمملكة العربية السعودية ومن الغرب سوريا والاردن وتشرف على الخليج العربى .	- استخدم الخريطة الصماء فى تحديد وتوقيع أسماء الدول التى تحيط بجمهورية العراق ومتابعة التلاميذ .
- السطح : السهول الرئيسية لنهرى دجلة والفرات ، شمال وشمال شرق العراق توجد امتداد مرتفعات كردستان .	- توزيع الظاهرات الأساسية لسطح العراق على الخريطة الصماء باستخدام الألوان ومتابعة التلاميذ فى الأداء .
- المناخ : الحرارة فى العراق صيفا وشتاء ، والأمطار .	- توجيه الأسئلة الآتية : ما المقصود بالمناخ ؟ ما الفرق بين الطقس والمناخ ؟ لماذا تعد سهول العراق من أحر جهات العالم ؟ ما المناطق التى يتركز فيها المطر فى العراق ؟
- النشاط الاقتصادى : ١ - الزراعة المحاصيل الزراعية . صيفا وشتاء .	- ما أهم المناطق التى تتركز فيها الزراعة على الأمطار ؟ ما أهم المناطق التى تتركز فيها الزراعة على الأنهار ؟

المــــادة	الطريقــــة
٢ ـ تربيـة الحيـوان :	ما أهم الحيوانات التى تربى فى العراق ؟
٣ ـ الصناعــــة : أهــم الصناعـــات .	ما عوامل قيام الصناعة فى العراق ؟
التجــارة الخارجيــة : الصادرات : البترول ـ التمر	ما أهم صادرات العراق ؟ ولماذا ؟
الواردات : السيارات ـ السكر	ما أهم وارداتها ؟ ولماذا ؟
المدن العامــــة : بغداد العاصمــــة الموصل ـ البصرة ـ كركوك	توقيع المدن الهامة على الخريطة ومتابعة الطالبات .

الملخـــص السبـــورى

الجمهوريـة العراقيـــة

الموقـــع : الدول التى تجاور العراق .

السطح : مرتفعـات فى الشـمال الشرقى ـ سهـول نهرى دجلة والفرات ـ بادية العراق فى الغرب .

المنـــاخ : صيفا وشتاء .

النشاط الاقتصادى :

١ ـ الزراعة
٢ ـ الرعى
٣ ـ البترول والصناعة
٤ ـ التجارة الخارجية

المدن الهامة : بغداد العاصمة ـ الموصل ـ البصرة ـ كركوك .

الأسئلة :

١ ـ ما مظاهر السطح الرئيسية فى الجمهورية العراقية ؟
٢ ـ لماذا تتفاوت كميات المطر فى العراق ؟
٣ ـ حدد على الخريطة الصماء لجمهورية العراق :
(أ) الأنهار الرئيسية .
(ب) المدن الهامة .



النموذج الثانى

التاريخ	الفصل	الحصة	الموضوع
			توجيه الخريطة **أهداف الدرس :** ١ ـ أن يعرف التلاميذ طرق توجيه الخريطة . ٢ ـ أن يوجه التلميذ خريطة تفصيلية باستخدام البوصلة . ٣ ـ أن يقدر التلميذ أهمية الخريطة فى الحياة اليومية . **الوسائل التعليمية :** ١ ـ بوصلة . ٢ ـ خريطة تفصيلية للفصل أو المدرسة أو الحى الذى توجد فيه المدرسة .

الطريقـــة	المـــادة
توجيه الســؤال التالى : ما المقصود بالخريطة ؟ ما المقصود بتوجيه الخريطة ؟	تمهيد : مراجعـة المفاهيم التى سبقت دراستها عن الخريطة . **توجيه الخريطة :** وضـــع الخـــريطة : يقصـد به وضـع الخـريطة أفقيا بحيث تنـطبق الجهات الأصلية على الخريطة مع نظيرتها على الطبيعة .
لماذا نتعلم طرق توجيه الخريطة ؟	**أهمية توجيه الخريطة** ١ - قراءة الخريطة فى الحقل . ٢ - تعيين خط السير . ٣ - توقيع ظاهرات جديدة على خريطة صماء للمنطقة .

المادة	الطريقة
توجيه الخريطة يتم بطريقتين : **الطريقة الأولى :** مطابقة أى ظاهرة مستطيلة كطريق أو اتجاه نهر أو خط سكة حديد واضح على الخريطة مع نظيره على الطبيعة . **الطريقة الثانية :** توجيه الخريطة عن طريق مطابقة الجهات الأصلية للخريطة مع نظائرها على الطبيعة ، وذلك باثبات الخطوات الآتية : ١ ـ إحضار البوصلة وتحديد اتجاه شمال الطبيعة باستخدام البوصلة . ٢ ـ تحديد اتجاه الشمال على الخريطة باستخدام سهم الشمال أو الاحداثيات . ٣ ـ مطابقة شمال الخريطة على شمال الطبيعة . ٤ ـ تحديد مواقع من الخريطة على الطبيعة . ٥ ـ تحديد خط السير .	توجيه السؤال التالى : على الخريطة التى أمامك ما الظاهرة المستطيلة التى يمكن على أساسها توجيه الخريطة تدريب التلاميذ عمليا على التوجيه وتصحيح الاخطاء . عرض البوصلة على التلاميذ وكيفية استخدامها [التوضيح العملى فى التوجيه بهذه الطريقة] أولا ثم تدريب التلاميذ عمليا على التوجيه وتصحيح الاخطاء .

الملخص السبوري

توجيه الخريطة

يقصد بتوجيه الخريطة وضعها أفقيا بحيث تنطبق ظاهرات الخريطة مع ظاهرات الطبيعة .

فائدة توجيه الخريطة

طرق توجيه الخريطة :

١ - الطريقة الاولى .

٢ - الطريقة الثانية .

الأسئلة

١ - ما طرق توجيه الخريطة ؟

٢ - ما فائدة معرفتنا لطرق توجيه الخريطة ؟

الفصـــل الثـــالـث

« تنفيـــذ خـــطط التـــدريـس »

تنفيذ خــطط التـدريـــس

هناك مجموعة من المتطلبات الأساسية التى يجب توافرها فى أثناء تنفيذ خطة أى درس من الدروس ، وخاصة اذا كان المعلم ينظر إلى الموقف التدريسى باعتباره خبرة مخططة ومنظمة فى اطار أهداف معينة وتحتوى على العديد من جوانب التعلم التى من بينها - وربما أقلها قيمة - المعارف التى يحتويها الكتاب المدرسى ، والمعلم وهـو بصدد عملية تنفيذ خطة الـدرس هو محور الموقف التعليمى ، وهو الذى يستطيع أن يوجه التعلم فى المسار المناسب الذى يؤدى إلى بلوغ التلاميذ أهداف هذا الموقف ، وهو فى توجيهه للتعلم فى مسار أو آخر يكون فى حاجه الى التمكن من مجموعة من الكفاءات لعل أهمها مايلى :

أولا - اثارة الدافعيـــة :

يحتاج تنفيذ الدرس الذى حددت له أهداف نوعية الى توافر قدر كبير من الـدافعية لدى التـلاميذ ، وقـد يكـون ذلك من خلال سؤال يوجهه المعلم الى التلاميذ ، أو من خلال خبر ما يقرؤه المعلم فى جريدة ما ، أو من خلال عرض عملى يقوم به المعلم ، أو من خلال عرض مجموعة من الشرائح الشفافة أو قص قصة أو عرض خريطة أو ما شابه ذلك ، واسخدام المعلم لهذه المداخل يمكن أن تثير اهتمامات التلاميذ وحبهم للاستطلاع ، وسيكونون عندئذ :

- أكثر استعدادا للتركيز والاهتمام بالموضوع مجال الدراسة .
- قادرين على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدراسة .
- أكثر قابلية للمشاركة فى الموقف وجعله أكثر حيوية وثراء .

ويكون اهتمام المعلم بهذا الأمر فى بداية الدرس ، ويستغرق حوالى خمس دقائق ، ولا يقتصر أمر اثارة الدافعية على بداية الدرس فقط ولكن قد يجد المعلم أنه فى حاجة الى المزيد مما يساعد على رفع مستوى الدافعية فى أثناء مراحل الدرس التالية لمرحلة المدخل الى الدرس ، وقد يستخدم أحد الأساليب التى استخدمها فى البداية ، على أن الأمر الجدير بالاهتمام فى هذا الشأن هو أن نجاح المعلم فى ذلك أو فشله هو الذى يحدد مدى استجابة التلاميذ ومشاركتهم .

ويجب هنا أن يدرك المعلم أن ما يستخدمه لاثارة الدافعية يجب أن يكون وثيق الصلة بموضوع الدرس ، علما بأن ما قد يستخدمه من أساليب غير ذات صلة بالموضوع سيؤدى الى اثارة اهتمامات وقتية ولفترة وجيزة ، ولكن سرعان ما يفقد التلاميذ الاهتمام اللازم لاستمرار التفاعل فى أثناء الموقف التدريسى ، ويتوقف مدى استخدام المعلم لنوعيات مختلفة من المصادر فى هذا الشأن على مدى وعيه بالمتاح له منها سواء داخل المدرسة أو خارجها ، وقد يرى بعض المعلمين أن مسألة اثارة الدافعية هذه ليست أمرا جوهريا ، بل ويغالى البعض فيعتبرونها جهدا ضائعا ليست له قيمة ، ويرون أن الأساس هو نقل المعارف من الكتب الدراسية الى عقول التلاميذ ، ويبدو أن وجهة النظر هذه ترجع الى التصور الخاطىء لأبعاد العملية التربوية والفهم الخاطىء لأبعاد عملية التدريس بمعناه العلمى الذى سبقت الاشارة اليه فى الفصل الأول ، وربما يكون من المفيد فى هذا المجال أن نشير إلى أن المعلم يجب أن يعد لنفسه ملفا يضم اليه باستمرار كل ما يستطيع استخدامه من المواد كمداخل لتنفيذ خطط دروسه ، فغالبا ما يكون من الصعب على المعلم أن يختار خبرا فى جريدة الصباح مثلا لاستخدمه فى تدريس درس اليوم ، لذلك فان امتلاكه لملف من هذا النوع يسمح له باستعراضه كل فترة والتفكير فيما يناسب تدريس كل درس من دروسه ،ويستطيع المعلم من خلال استخدامه لتلك المواد أن يصل الى مرحلة تحديد ما يفضله التلاميذ فى فصل ما ، وهو الأمر الذى قد يختلف من فصل الى آخر ، بمعنى أن ما يمكن أن يثير اهتمامات التلاميذ فى فصل ما قد يؤدى الى نفس النتجة فى فصل آخر .

ثانيا ـ المرونة وسعة الاطلاع :

فالمعلم حينما يختار مادة تعليمية معينة لاثارة الدافعية لدى التلاميذ ، فهذا لا يعنى أن استخدام هذه المادة أمرا حتميا ، فقد يجد فى بداية الدرس أن هناك من بين التلاميذ من جمع بعض الصور أو طوابع البريد ، أو من جاء بمجموعة من الاخبار الاذاعية أو التليفزيونية أو غيرها من المصادر ذات الصلة بموضوع الدرس ، وفى هذه الحالة يستطيع المعلم أن يعدل فى خطته جزئيا ، أى تعديل ما جاء بالخطة فى شأن المدخل إلى الدرس ، وهذا يعنى أن المعلم يجب أن يتوافر لديه القدر المناسب من المرونة الذى يساعده على التصرف الفورى وتولى زمام الامور دون أن يضطرب أو يتشكك فى مدى نجاحه فى تنفيذ خطة الدرس التى سبق له اعدادها . .

ويرتبط بمسألة المرونة هذه أيضا أن المعلم قد يجد من الضرورى أن يستخدم السؤال الشفوى الى جانب المادة التعليمية التى يستخدمها فى مرحلة المدخل الى الدرس ، وهو الأمر الذى قد لا يكون فى تخطيطه المسبق للدرس ، وبالتالى فان ما يضعه المعلم من تصورات لمرحلة المدخل الى الدرس ليست الا تصورا لكيفية الدرس ، ومع ذلك فهو لا يجب أن يعدها قيدا عليه وعلى تفكيره وتصرفه حينما يكون فى مواجهة تلاميذه ، وانما يجب أن يكون قادرا على سرعة التصرف واتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب ، ويرتبط بهذا الأمر أيضا أن المعلم لا يستطيع فى الغالب أن يستخدم المصادر التى يأتى بها التلاميذ أو يغير من خطته فى شأن المدخل الى الدرس الا إذا كان واسع الاطلاع مهما كان تخصصه ، فمعلم العلوم على سبيل المثال يجب أن يكون على دراية بالمعارف الأساسية فى مجال التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والاجتماع وغير ذلك من العلوم الاجتماعية ، وكذلك الأمر بالنسبة لمعلم الرياضيات وغيره من معلمى العلوم الطبيعية ، أما معلم المواد الاجتماعية ومعلم اللغات فيجب أن يكون على دراية بالمعارف الأساسية فى مجالات العلوم الطبيعية ، ولعل ذلك هو أحد المداخل التى يمكن أن تجعل من المعلم صاحب مهنة حقيقية ، فهو بتمكنه من العديد من المعارف يمكن أن يصبح مصدر ثقة بالنسبة لتلاميذه وخاصة إذا كان قادرا على استغلال هذه المعارف فى تشكيل المداخل المناسبة لدروسه . . .

ثالثا ـ إعداد الأسئلة وتوجيهها :

السؤال هو مجموعة من الكلمات التى توجه الى شخص ما بحيث يفهم المقصود بها ويعمل فكره فيها ويستجيب لها بشكل ما يفهمه من وجه السؤال فى البداية ، وبذلك فان السؤال يؤدى الى عملية دينامية يشترك فيها المعلم والتلاميذ بشكل فعال ، الا أن جميع أنواع الأسئلة ليست لها وظيفة واحدة ، ولكن تختلف وظيفة كل نوع منها عن أنواعها الأخرى ، ولعلنا نستطيع أن نميز الأنواع الآتية من الأسئلة التى يمكن استخدامها فى أثناء عملية التدريس :

١ ـ أسئلة استرجاع المعلومات والحقائق ، وهذه النوعية من الأسئلة تتطلب من التلاميذ تذكر معلومات وحقائق محددة للاجابة عنها ؟ وهى لا تتطلب سوى عملية عقلية بسيطة ، ومثال ذلك أن يطلب المعلم من التلاميذ تذكر قاعدة معينة أو أسباب ظاهرة ما أو تاريخ موقعة أو حادثة ما . .

٢ ـ أسئلة استرجاع خبرات التلاميذ ، وهذه النوعية من الأسئلة تتطلب اجابات أكثر شمولا من النوع السابق ؟ وان كانت تعتمد على الاسترجاع أيضا ،

ويفرض هذا النوع على التلاميذ عرض خبرات معينة تمهيدا لاكتسابهم خبرات جديدة . .

٣ ـ أسئلة تحديد المشكلات ، ويكون هذا النوع من الأسئلة فى صورة عبارات مثبتة مثل « لقد سبق أن درسنا أثر البيئة فى مظاهر نشاط السكان ، اشرح ذلك » ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى توجيه نظر التلاميذ الى معرفة مشكلة مايود المعلم اثارتها بشكل ما من أجل دراستها معهم . .

٤ ـ أسئلة تركيز الانتباه والتلخيص ، وفى هذا النوع يهدف المعلم إلى لفت الأنظار إلى النقاط الأساسية التى كانت موضع مناقشة فى الدرس قبل استخدامها فى تقديم أمثلة معينة أو استخدامها فى مواقف يظهر فيها كيفية التطبيق . .

٥ ـ أسئلة اثارة الدافعية ، ويستخدم المعلم هذا النوع من الأسئلة إذا لاحظ إحجام التلاميذ أو بعضهم فى الدرس لسبب أو آخر ، كأن يقول « إذا كنت عضوا فى مجلس الوزراء فماذا تقول بشأن تطوير الخدمات الصحية المقدمة للمواطنين ؟ » أو« إذا كنت مرافقا لصلاح الدين الأيوبى فى موقعة حطين بماذا كنت تنصحه فى مرحلة وضع خطته لحرب الصليبين ؟ »

٦ ـ أسئلة التمهيد ، وفى هذا النوع من الأسئلة يسبقه المعلم بنوع من التلخيص لأمر أو موضوع ، وقد يكون هدفه من وراء ذلك دراسة موضوع جديد أو التمهيد لدرس قادم مما يعنى أن التلاميذ عليهم أن يرجعوا الى كتبهم أو أى مصدر آخر من مصادر التعلم للبحث عن إجابات لتلك الأسئلة . .

ويبدو مما سبق أن تلك النوعيات من الأسئلة تتطلب العديد من العمليات المعرفية ، وان كلا منها له وظيفة معينة ، وان كانت بعض النوعيات تحمل بين طياتها أكثر من وظيفة ، وبالتالى فان المعلم يجب أن يحدد منذ البداية الهدف من السؤال ووظيفته وموضعه .

وعلى الرغم من هذا التصنيف يلاحظ أن هناك العديد من محاولات تصنيفها ، ولكن أكثر تلك التصنيفات شيوعا ما يعتمد منها على تصنيف العمليات العقلية ، وتلك التى تعتمد على ما يميز مختلف مراحل الدرس ، وعلى أية حال فان الشىء المؤكد والذى يجب أن يضعه المعلم فى اعتباره هو أن الأسئلة مهما كان نوعها أو مجالها يجب أن تحظى بالاهتمام المناسب بحيث تؤدى وظيفتها على أفضل نحو ممكن ، لذلك قد يكون من المفيد أن نذكر الشروط الأساسية الواجب

توافرها فى الأسئلة مهما كان نوعها ومهما كانت وظيفتها وهذه الشروط هى :

١ ـ يجب أن تكــون جميع الأسئلة سواء شفهية أو تحريرية مستنــدة تمامــا الى الأهــداف التى يرجو المعلم بلوغها مع تلاميذة ، وهذا يعنى أن الأسئلة ليست وسيلة ترفيهية أو لضياع الوقت ، ولكنها جهد موجه ومقصود . .

٢ ـ يجب أن تكون الأسئلة فى صورة موجزة ومعبرة عن المطلوب فى منتهى الدقة والوضوح بحيث لا يكون لها أكثر من معنى عند التلاميذ ، ومعنى ذلك أن السؤال حينما لا يتوافر فيه هذا الشرط فقد يختلف التلاميذ فى ادراك الهدف منه أو تحديد المطلوب فيه على درجة من الدقة . .

٣ ـ يجب أن تؤدى الأسئلة إلى التفكير والاتيان باجابات شاملة ، فلا يكفى أن يؤدى السؤال الى استجابة قصيرة فى كلمة مثلا أو اسم شخص أو مكان أو ما شابـه ذلك ، فكلما كان السؤال مثيرا للتفكير كلما أمكن القول أنه من النوع الجيد ، أى أن له قيمة من الناحية التربوية . .

٤ ـ يجب ألا يتضمن السؤال الاجابة أو جزءا منها ، فكثيرا مايقع المعلمون فى هذا الخطأ فيضعون أسئلة تنطوى على تلميحات بالاجابة المطلوبة عنه ، بل وفى بعض الأحيان تكون اجابات بعض الأسئلة متضمنة فى أسئلة أخرى . .

٥ ـ يجب الاكثار من الأسئلة التى تبدأ بلماذا ؟ وكيف ؟ إذ أن هذه النوعية من الأسئلة تجعـل التلاميذ يلجأون الى ما يسمى بالتفكير التباعدى ، والذى يعنى الانـطلاق فى التفكير إلى مجالات وآفاق غير محددة للاتيان بأمثلة أو بدائل أو تطبيقات معينة ، وهو الأمر الذى لاتسمح به الأسئلة التى تبدأ بمتى وأين ؟

٦ ـ يجب ألا تتطلب الاجابة عن السؤال كلمة واحدة مثل (نعم / أو لا) اذ أن ذلك يجعل توصل التلاميذ إلى الاجابة الصحيحة محتملا بنسبة ٥٠ ٪ ، اذ أنه عن طريق التخمين يستطيع أن يقرر ما إذا كانت الاجابة بنعم أم لا .

٧ ـ يجب ألا يتـوقع المعلم اجابة واحدة من تلاميذه عن السؤال الذى يوجهه اليهم ، فكثيرا ما يضع المعلم سؤالا فى خطته للتدريس ويحدد كذلك إجابة معينة عليه ، وبناء على ذلك لا يقبل من التلاميذ الا الاجابة التى توجد فى ذهنه والتى حددها من قبل ، على الرغم من سلامة الاجابات التى تصدر

عنهم ، وفى هذه الحالة سنجد التلاميذ يلجأون إلى التخمين للتوصل الى الاجابة التى ترضى المعلم . .

٨ ـ يجب أن تكون الأسئلة مناسبة لمستويات التلاميذ فكثيرا ما يضع المعلم أسئلة لتلاميذه انطلاقا من خبراته وقراءاته الواسعة ، وفى هذه الحالة تكون الأسئلة على درجة كبيرة من الغموض بالنسبة للتلاميذ ، وبالتالى لا يستطيعون ادراك مضمونها أو الاجابة عنها .

٩ ـ يجب ألا يوجه السؤال إلى أكثر من تلميذ بنفس الأسلوب من أجل الحصول على نفس الاستجابة ، ففى ذلك مضيعة للوقت والجهد ، ولكن يستطيع المعلم أن يزيد من مستوى تركيب السؤال بصورة تراكمية ، أى يبدأ بسؤال بسيط يتطلب إجابة مختصرة ، ثم يبدأ فى توجيه سؤال أكثر تركيبا وهكذا حتى يشعر التلاميذ بشمولية عناصر الدرس وتكاملها . .

١٠ـ يجب أن يراعى المعلم التنوع فى مستويات التلاميذ ، فكل فصل دراسى يضم مستويات عديدة وقدرات متباينة ، ولذلك فلابد أن يجد كل تلـ ـذ السؤال الذى يناسبه والذى يستطيع من خلال الاجابة عنه أن يثبت ذاته وان يشعر بأنه قادر على المشاركة فى الدرس بفاعلية وايجابية . .

هذه هى الشروط الأساسية التى يجب أن تتوافر فيما يستخدمه المعلم من الأسئلة ، ومع ذلك فكثيرا ما نلاحظ أن المعلمين على الرغم من سلامة أسئلتهم الا أنهم يفشلون فى استخدامها أثناء التدريس ، لذلك فانه من المفيد فى هذا الشأن أن نقدم القواعد الأساسية لتوجيه الاسئلة وبخاصة الشفوية الى التلاميذ :

١ ـ يجب أن يوجه المعلم السؤال أولا قبل اختيار التلميذ الذى سيجيب عنه .

٢ ـ يجب أن يلاحظ المعلم أن هناك من التلاميذ من تعودوا رفع أيديهم أو أصابعهم للاجابة عن السؤال دون أن تكون لديهم المقدرة على ذلك .

٣ ـ يجب أن يترك المعلم وقتا كافيا للتلاميذ للتفكير فى السؤال قبل الاجابة عنه وبخاصة إذا كان السؤال من النوع الذى يحتاج الى بعض التركيز . .

٤ ـ إذا قدم التلاميذ أكثر من اجابة لسؤال واحد ، وكذلك إذا قدموا أطرافا مجزأة من الاجابة فيجب أن يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يعرض الاجابة كلها مجمعة ومختصرة . .

٥ ـ يجب أن يحرص المعلم تماما على أن يشترك الجميع فى الاجابة عن الأسئلة فلا يكفى مطلقا أن يوجه المعلم معظم أسئلته إلى عدد محدود من تلاميذ الفصل

الواحد ، فالجميع أعضاء فى فريق ويجب أن يشترك الجميع عن طريق التشجيع المستمر من جانب المعلم . .

٦ - يجب أن يحرص المعلم على معرفة نواحى القوة والضعف لدى كل تلميذ من تلاميذه ، وكذا اهتماماتهم وهواياتهم وذلك لاستغلالها كبدايات لما يوجهه اليهم من أسئلة . .

٧ - يجب ألا يحاول المعلم أن تكون أسئلته محبطة لتلاميذه أو لبعضهم ، فهناك من المعلمين من يوجه الأسئلة الى تلاميذه بصورة تنم عن التهكم والايحاء بأنهم لن يستطيعوا تقديم الاجابات المطلوبة ، بل وفى بعض الأحيان يستخدم معلمون بعض ألفاظ التجريح أو السخرية قبل توجيه السؤال أو فى أثناء الاجابة عليه . .

٨ - يجب أن يراعى المعلم استخدام ألفاظ المدح والثناء على كل تلميذ يقدم اجابة صحيحة عن أى سؤال ، وقد يكون ذلك أيضا فى شكل ابتسامة أوإيماءة يدلل بها المعلم على سعادته بما قدم التلميذ من اجابات .

٩ - يجب أن يلاحظ المعلم انه لا ينبغى أن يتبع فى أسئلته نمطا واحدا طوال الوقت ، فهذا يؤدى إلى أن يصبح التلاميذ قادرين على التنبؤ بأسئلته ومضمونها ، مما يقلل من قيمة تلك الأسئلة ومدى وفائها بوظائفها الأساسية . .

١٠- يجب أن يتحاشى المعلم تكرار الأسئلة أو الاجابات إذ أن ذلك سيشجع التلاميذ غالبا على عدم الانتباه فى المرات الأولى لأنهم يدركون أن المعلم سيكرر السؤال أكثر من مرة ، لذلك يجب أن يطلب من تلميذ ما تكرار السؤال الذى وجهه الى تلاميذ الفصل ، وقد يطلب أيضا من تلميذ آخر أن يعيد صياغة الاجابة عن السؤال مرة أخرى . .

١١- يجب أن يشعر المعلم تلاميذه دائما ، أن ما يرد منهم من استجابات متعلقة بأسئلته سيكون موضوع تقويم مستمر من جانبه ، ويساعد هذا الأمر غالبا على جعل التلاميذ أكثر اهتماما ومشاركة وحرصا على متابعة الدرس وكل ما يرد فيه من أسئلة واجابات ، بل ويساعدهم على أن يكونوا مستمعين من نوع جيد . .

رابعا ـ تخطيط المناقشة وإدارتها :

يلاحظ أن معظم الوقت الذى يقضيه المعلم والتلاميذ بالمدرسة يسوده الكلام من جميع الأطراف ، وهذا ينطبق على الأوقات المخصصة للدروس أو المراحة ، ويلاحظ أيضا أن نسبة كبيرة من الكلام الجارى فى هذا الاطار هو كلام غير مستند الى التنظيم ، وبخاصة ما يجرى منه فى أوقات الراحة ، ولعل ذلك يدعونا الى القول بأن ما يجرى من مناقشات أثناء التدريس هو كلام مخطط ومنظم أى أنه ليس عفويا أو مستندا إلى الارتجال ، ولكنه كلام يهدف أساسا إلى اتاحة الفرص للتلاميذ للمشاركة الايجابية فى المواقف التعليمية ، ومع أن بعض التلاميذ يفضلون أن يكونوا مستمعين من النوع النشط ، الا أنه يصعب على المعلم غالبا تبين مدى فعاليتهم فى المواقف التعليمية ، وبخاصة إذا اعتمد على المظهر لكل تلميذ ، ومع ذلك فقد يكون الأمر ميسرا إذا ما حاول أن يوجه أسئلة إلى هذه النوعية من التلاميذ ، إلا أن أمر المشاركة الايجابية فيما يجرى من مناقشات يعد أمرا أساسيا ودليلا قاطعا على مدى تلك المشاركة . .

وقد تكون المناقشة من حيث الشكل فى مجموعات صغيرة أو مجموعات كبيرة ، كما قد تكون مقيدة أو شبه مقيدة أو حرة ، ويلاحظ أن المناقشة التى تضم خمسة أو ستة تلاميذ يظهر فيها التفاعل ، ولكنه قد لا يظهر بوضوح فى المجموعات الأقل من ذلك ، أما فى المجموعات الكبيرة التى قد تصل إلى ثلاثين تلميذا أو أكثر يظهر التفاعل بشكل واضح ، وإن كانت فرص الكلام ليست متاحة فى المرة الواحدة للجميع ، ولكن المعلم يستطيع أن يلاحظ أن من لم يشتركوا بالحديث يشاركون أيضا من خلال ما يجرى من تفاعلات غير لفظية ، ومع ذلك فلابد أن تتاح للجميع فرص التفاعل اللفظى فى المواقف المتتالية ، وعلى أية حال فان المناقشة مهما كان نوعها أو مجالها يجب أن تقوم على الأسس الآتية :

١ ـ تعريف المشكلات وتحديدها :

لابد لكل مناقشة من محور أساسى تقوم عليه ، وهذا المحور هو فى حقيقة الأمر مشكلة يشعر بها الجميع ويعانون فيها بشكل أو آخر ، وعلى أية حال فليس من الضرورى أن تكون المشكلة موضع المناقشة متعلقة بمضمون درس ما ، ولكنها قد تكون مشكلة متعلقة بصعوبات فى مسار الدراسة ، مثل مشكلة الواجبات المنزلية ، أو مشكلة غياب عدد كبير من التلاميذ قرب نهاية العام الدراسى وقبيل الامتحانات . وفى جميع الأحوال لابد أن تكون نقطة البداية هى تعريف المشكلة وتحديد أبعادها ، وهذه العملية تعتمد على العمل والتفكير المشترك

بين المعلم والتلاميذ ، أى لا يجوز مطلقا أن يقوم المعلم بذلك منفردا أو يفرض مشكلة ما على التلاميذ لمناقشتها ، وربما يكون مفيدا فى هذا الشأن أن يوجه المعلم بعض الأسئلة المتعلقة بأمر ما لكى يلقى الضوء على المشكلة ، على أن يعقب ذلك أن يطلب منهم التفكير فيها والاستعداد لمناقشتها ، وفى هذا المجال يمكن أن تتاح الفرص للتلاميذ لتقديم تصوراتهم عن أسباب المشكلة . وذلك لمجرد القاء المزيد من الضوء على مختلف أبعاد المشكلة ، وسيلاحظ المعلم أن التلاميذ لديهم الكثير من المعلومات المفيدة بدرجة تفوق توقعاته الأولية لما يمكن أن يقدموه منها ، على أن الأمر المهم هنا هو أن التلاميذ يجب أن يشعروا بالاطمئنان وبحقهم فى التعبير الحر عما يرونه أو يعتقدون فى صحته من المعلومات .

٢ ـ تحديد الفروض وصياغتها :

وهى مرحلة تالية لمرحلة تحديد المشكلة ، وفيها لابد أن يقدم التلاميذ الحلول المقترحة التى تعد تخمينات ذكية لسبل حل المشكلة ، وقد يرى البعض أن هذه العملية لاتناسب تلاميذ التعليم العام بمستوياته المختلفة ، ولكن ما يجب تأكيده فى هذا المجال هو أن الأبناء لابد أن يتعلموا كيفية التفكير فى مختلف مراحل عمرهم ، ولكن بالمستوى المناسب وبالطرق المناسبة ، ولعلنا نستطيع القول أن الافتقار الى هذه المهارة لدى الخريجين انما يرجع فى أساسه إلى أنهم لم تتح لهم فرص تعلمها فى مراحل اعدادهم ، ومن الأمور الجديرة بالملاحظة هنا هى أن أى مجال من مجالات الدراسة يصلح لتحديد فروض وصياغتها وخاصة إذا كان المعلم متمكنا من هذه الكفاءة ، هذا ونلاحظ أيضا أن الابناء يستطيعون عادة فرض الفروض فى أى مشكلة يومية تواجههم ولكن ما ينقصهم هو التوجيه المناسب لتعديل اتجاهات الفروض وجعلها أكثر دقة وتحديدا ، ومن ثم فان المعلم يجب أن يستمع فى هذه المرحلة لتلاميذه وألا يبدأ فى تقويم ما يصدر عنهم من فروض ، ولكن عليه أن يساعدهم على تعديلها وتحديدها وتطويرها بصورة مناسبة تيسر الدراسة والبحث عن الحلول الملائمة للمشكلة .

٣ ـ جمع المعلومات والأدلة وتبادل الخبرات :

وفى هذه المرحلة يكون على التلاميذ بذل الجهد المناسب لجمع المعلومات والأدلة من مصادرها ، وقد يلجأون فى ذلك إلى المجلات والصحف والأخبار الأذاعية أو التليفزيونية أو غيرها من الكتب ودوائر المعارف ، وقد يكون من المفيد أيضا أن يقدم التلاميذ خبراتهم السابقة ذات الصلة بالمشكلة المثارة للمناقشة ،

ويلاحظ هنا أن الدور الأساسى للمعلم هو التوجيه وتزويد التلاميذ بكل مايراه مناسبا من مصادر التعلم الأخرى غير الكتاب المدرسى ، اذ أن الأمر متعلق بأكثر من احتمال لحل المشكلة ، ولذلك فلابد أن ينطلق التلاميذ فى تفكيرهم فى أكثر من اتجاه ، إذ أن المطلوب جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والأدلة ، وإذا شعر المعلم فى مرحلة ما أن ماتم جمعه منها لا يعتبر كافيا لاختيار الفروض التى سبق تحديدها فيجب أن يوجه التلاميذ إلى جمع المزيد منها من خلال أسئلة جديدة تساعدهم على طرق أبواب جديدة يمكن الحصول منها على معلومات أخرى . .

٤ ـ اختبار الفـــروض :

وفى هذه المرحلة تستخدم المعلومات والأدلة التى سبق للتلاميذ التوصل اليها فى المرحلة السابقة فى تفسير الفروض ، بمعنى التأكد من صدقها أو خطئها ، وفى هذه الحالة يبدأ التلاميذ فى استبعاد ما يثبت خطؤة من الفروض من خلال مناقشة كل فرض منها فى ضوء ماتم جمعه من المعلومات والأدلة حتى يتم التوصل الى حل للمشكلة أو أكثر من حل لها ، وفى ضوء ذلك يبدو أن المعلم فى هذه المرحلة مثله فى المراحل الأخرى ليس الا موجها للتعلم وميسرا له ، كما يلاحظ أن التلاميذ يحملون مسئولية دور أساسى فى المواقف التعليمية . .

٥ ـ التوصـــل الى الخلاصـــة :

ويقصـد بذلـك التـوصـل إلى الحل أو الحلول المناسبة للمشكلة موضع الـدراسـة ، ومن ثم فان التـلاميذ يتخـذون قراءات معينة ويصدرون أحكاما ويتوصلون الى خلاصة المشكلة التى اشتركوا فى تحديد أبعادها وصياغة فروضها وجمـع البيانـات والمعلومات والأدلة المطلوبة لدراستها وحلها ، ومن خلال ذلك يتعلم التلاميذ كيفية تحليل المعلومات والتفسير والاستنتاج والمقارنة ، وهى كلها عمليات معرفية يخسر الأبناء الكثير إذا ماحرموا من فرص تعلمها . .

وعلى الرغم من فهم الكثير من المعلمين لهذه المراحل الا أنهم يحجمون عن استخدام المناقشة فى أثناء تنفيذ خطط دروسهم ، وهناك عوامل كثيرة مسئولة عن هذه الظاهرة ، قد يعد من أهمها خوف المعلمين ـ وبخاصة المبتدئين ـ من الارتباك وعدم القدرة على السيطرة على الموقف وتوجيهه ، وقد يكون من بين تلك الأسباب أيضا نوع الفكر التربوى السائد الذى ينعكس على كافة الاجراءات والممارسات التربوية ومن بينها أسلوب المعلم فى تنفيذ خطط دروسه ، وبالتالى فقد يكون لنمط الادارة المـدرسية ونمط التوجيه الفنى أثرهما على موقف المعلم من الاعتماد على

المناقشة فى تنفيذ خطط الدروس . وعلى أية حال فان القاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن الطريقة الوحيدة لتعلم كيفية التخطيط للمناقشة وادارتها هى أن يمارس المعلم هاتين العمليتين بالفعل ، وبالتالى فان معرفة المعلم بالاجراءات المطلوبة فى هذا الشأن لا تقدم دليلا على نجاحه فيها حينما يمارس عملية التدريس ، وبناء على ذلك فان المعلم إذا ماقرر استخدام المناقشة أثناء تنفيذ خطط دروسه أو بعضها أو احداها فلابد أن يضع فى اعتباره الأمور الآتية :

١ - نوع المناقشة ، فقد تكون مع مجموعة صغيرة ، وقد تكون مع الفصل كله ، والأمر الذى يحدد ذلك هو مجال المناقشة وموضوعها ، وهو أمر أساسى لتحديد من سيقومون بتحديد المشكلة وجمع المعلومات والبيانات والأدلة والشواهد المطلوبة . .

٢ - يجب إتاحة الوقت الكافى للتلاميذ لدراسة المشكلة بكل أبعادها والرجوع الى المصادر الأساسية ذات الصلة بموضوع المشكلة ، ومن المفيد فى هذا الشأن أن يعلم تلاميذه كيفية الجمع المنظم للمعلومات باستخدام جداول أو بطاقات خاصة تعد لهذا الغرض . .

٣ - يجب أن يعرف الجميع منذ البداية أدوارهم بحيث لايطغى أحد التلاميذ فى ممارسته لدوره على أدوار المعلم أو أدوار زملائه ، كما يجب أن يكون واضحا فى أذهان الجميع دور قائد المناقشة ومسئولياته ، وبخاصة فيما يتعلق بتوجيهها نحو الأهداف المحددة لها .

٤ - يجب أن يدرس المعلم مسبقا مكان المناقشة ، فقد يرى اعادة تنظيم المقاعد على شكل دائرة أو مربع أو حرف (U) ، ومهما كان شكل المقاعد ، فان الفكرة الأساسية فى هذا الشأن هى أن قائد المناقشة يجب أن يتحدث إلى التلاميذ بصوت واضح ومسموع ، وأن يواجه الجميع بشكل مباشر وأن يشعر كل تلميذ أن المعلم كما لو كان يوجه اليه الحديث بصفة شخصية . .

٥ - يجب أن يدرس المعلم مسبقا ما قد يستخدم من الأجهزة والوسائل التعليمية أثناء المناقشة ، وكذلك سلامة التوصيلات الكهربائية ومدى ملاءمة الاضاءة والتهوية . .

٦ - يجب أن يحدد المعلم منذ البداية ما يمكن أن يستخدمه من أساليب التقويم لتلاميذه وللمناقشة ذاتها ، وقد يكون ذلك في شكل أسئلة شفوية أو بطاقات ملاحظة أو تقارير أو بحوث قصيرة أو غيرها من الأساليب التي يرى أنها تناسب الموقف ، وعلى أية حال فان استخدام المناقشة أثناء تنفيذ خطط الدروس يعد عملا يحتاج إلى قدر من الخبرة ، فهو يحتاج الى درجه عالية من التمكن من الكفاءات الأساسية المتضمنة فيها ، والتي يعني تمكن المعلم منها نجاحه في استخدام هذه الاستراتيجية التدريسية ، كما يعني عدم تمكنه منها فشله في استخدامها ، ولعلنا نلاحظ أن الكثيرين من المعلمين لا يقبلون على استخدام المناقشة خوفا من الفشل أو الارتباك مما يؤدى كثيرا إلى فقدان السيطرة على الموقف . .

ويمكن القول بصفة عامة أن المعلم في استخدامه للمناقشة هو موجه ومرشد وميسر للتعلم ، وهذا يعني مقدرة فائقة في تشجيع الاستجابات دون اصدار الاحكام عليها ، كما يعني تشجيع الجميع على التحدث ، ويتطلب ذلك معرفته بجميع تلاميذه من خلال ما يجرى من محادثات ومناقشات قبل الدرس ، هذا ومن الضرورى أن يمنع المعلم كل محاولة للسيطرة على المناقشة من قبل فرد أو جماعة صغيرة ، وأن يعمل باستمرار على جعل مسار المناقشة يجرى في الاطار المحدد لها سلفا ، ومن الضروره بمكان أيضا أن يسعى جميع المشاركين في المناقشة بما في ذلك المعلم الى التلخيص أى التوصل الى الصياغة النهائية للمسح الكلي للمناقشة ، وعندئذ يمكن للجميع أن يقوموا بتقويم المناقشة كلها في ضوء الأهداف المحددة لها والتعرف على ايجابياتها وسلبياتها ، وهنا يجب ألا يسمح المعلم لأى فرد أن يفرض رأيا معينا أو فكرة معينة على الجميع ، ولكن الأساس هنا هو الاقناع والاقتناع ، ويمكن استخدام الأسس الآتية لتقويم المناقشة :

١ - ما المعلومات التي شملتها المناقشة (كما ونوعا) ؟
٢ - ما نوع الاتجاهات التي كانت سائدة في المناقشة ؟
٣ - كيف كان التلاميذ يستمعون بعضهم البعض ؟
٤ - كيف كان التلاميذ يتكلمون أثناء تقديم الآراء والمقترحات ؟
٥ - من هم الذين لم يشاركوا بالقدر الكافي في المناقشة ؟
٦ - من هم الذين وقفوا موقفا سلبيا من المناقشة تماما ؟
٧ - الى أى مدى كان التلاميذ يحترم بعضهم البعض ؟
٨ - هل الآراء التي وردت من التلاميذ كانت سليمة أم أنها احتاجت الى المراجعة والتعديل ؟

٩ ـ ما الأمور التى استقر عليها من شاركوا فى المناقشة ؟
١٠ـ ما المشكلات التى تم حلها من خلال المناقشة ؟
١١ـ ما ايجابيات المناقشة كما يحددها التلاميذ ؟
١٢ـ ما سلبيات المناقشة التى حددها التلاميذ ؟

وخلاصة القول فى هذا الشأن هى أن المناقشة ليست غاية فى حد ذاتها ، ولكنها وسيلة لتحقيق العديد من الأهداف الهامة من الناحية التربوية ، وليس المهم فيها أيضا أن يكتسب التلاميذ بعض المعارف ولكن المهم هو تعلم كيفية التحدث والاستماع والتعبير عن الرأى بوضوح وغير ذلك من الاتجاهات وأساليب التفكير التى تدخل فى باب التربية الشاملة للابناء ، ولكن يبدو أن الكثير من المعلمين يعتقد أن المناقشة لا تصلح لتنفيذ خطط الدروس إذ أن الالتزام بخطة تنفيذ المنهج وما يرتبط بها من امتحانات لا يتفق مع استخدام هذه الاستراتيجية ، وانا نرى أن وجهة النظر هذه صحيحة الى حد ما ولكن ما نود تأكيده فى هذا الشأن هو أننا نستطيع مساعدة التلاميذ على تعلم محتويات الكتب المدرسية من خلال المناقشة ، ونستطيع أيضا مساعدتهم على اكتساب العديد من جوانب التعلم الأخرى التى يصعب أمر اكتسابها فى المواقف التقليدية المعتادة . .

خامسا ـ استخدام الوسائل التعليمية وتصميمها :

أصبح من المؤكد فى الوقت الحاضر أن المواقف التعليمية تكون على درجة كبيرة من الفعالية إذا استطاع المعلم أن يستخدم فيها الوسائل التعليمية المناسبة سواء كانت سمعية أو بصرية أو كانت تجمع بين الاثنين ، إذ أن التلاميذ يكونون أكثر ايجابية وحماسا ومشاركة ، وخاصة إذا ماسمحت الوسائل المستخدمة للتلاميذ باستخدام حواس السمع والبصر واللمس والشم والتذوق ، وهى بذلك تعد بعدا هاما من أبعاد الموقف التعليمى ، على أنه لايمكن تحديد عدد معين من الوسائل التعليمية أو نوعية معينة لجميع الدروس فى المادة الواحدة ، اذ أن ذلك يعتمد أساسا على طبيعة الدرس وأهدافه ومحتواه ، فالمعلم يحدد الوسائل المناسبة لدرسه وتلاميذه فى مرحلة تخطيط الدرس واعداده ، وهو فى ذلك الشأن يكون واعيا بأهداف الدرس وكيف أن الوسائل التى وقع عليها اختياره تتكامل مع موضوع الدرس من أجل مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف المحددة للدرس ، ويجب أن يلاحظ المعلم أن كل وسيلة تعليمية لها وظيفة معينة ، وبالتالى فلا ينبغى أن يكون استخدامها لمجرد القول أنه يستخدم الوسائل التعليمية فى التدريس دون أن يكون لهذا الاستخدام قيمة أو معنى بالنسبة لعملية التدريس أو بالنسبة للدرس .

على أن السبب الرئيسى لاستخدام الوسائل التعليمية هو أن المعلم لا يستخدم غالبا أشياء حقيقية أثناء التدريس ، ولكنه يقدم خبرات تحتوى على العديد من الأشياء ذات المستويات المختلفة من التعقيد والعمومية والتجريد ، فقد يكون الحديث عن مكان بعيد أو شيء صغير أو خطير جدا ، أو شيء حدث فى زمن بعيد ، وفى مثل هذه الحالات يتعذر على المعلم والتلاميذ ادراك الأشياء فى الواقع الذى تنتمى اليه ، وهنا لابد من استخدام ما يسمى بالخبرات البديلة أو التعويضية ، أى الخبرات البديلة عن الواقع أو التى نستعيض بها من ذلك الواقع . وقد يكون الحديث أيضا عن حادثة نادرة قلما تتكرر أو عن أشياء لا ترى الا من خلال أجهزة معقدة ، وقد يكون عن شيء يستغرق فترة زمنية طويلة لكى نلاحظه ، أو عن شيء مكلف يصعب توفيره فى الفصل الدراسى ، وفى جميع الأحوال تظهر حاجة المعلم والتلاميذ الى الوسائل التعليمية أثناء التدريس . .

وهناك العديد من الوسائل التعليمية التى يمكن أن يستخدمها المعلم فى تخطيطه للدروس وتنفيذها مثل النماذج والعينات واللوحات والسبورات والصور والرسوم والخرائط والافلام والشرائح والتوضيحات التى يتضمنها الكتاب المدرسى والتسجيلات والاذاعة والتليفزيون ، هذا بالاضافة إلى العديد من الأجهزة الخاصة باستخدام وعرض المواد التعليمية .

وبناء على ذلك فان معلم أى مادة دراسية لابد أن يراعى الأمور الآتية فى اختياره للوسائل التعليمية واستخدامها إذا كان يريد بالفعل أن يجعل تدريسه فعالا وعلى المستوى المطلوب :

١ ـ أنه هو الشخص الوحيد الذى يستطيع أن يتخذ قرارا باستخدام وسيلة معينة فى درس ما . .
٢ ـ أن الوسيلة التعليمية يجب أن تكون وثيقة الصلة بأهداف الدرس .
٣ ـ أن الوسيلة التعليمية يجب أن تكون متكاملة مع ما يستخدمه المعلم من طرق التدريس .
٤ ـ أن الوسيلة التعليمية يجب أن تكون مناسبة لمستويات التلاميذ .
٥ ـ أن التلاميذ يجب أن يعرفوا بوضوح وظيفة الوسيلة التعليمية فى الدرس . .
٦ ـ أن استخدام الوسيلة التعليمية فى التدريس لايجب أن يستغرق وقتا أكثر من اللازم بحيث تطغى على جوانب أخرى فى الدرس . .
٧ ـ لا يجب أن يستخدم المعلم وسيلة تعليمية معينة لمجرد أن معلما آخر نصحه باستخدامها . .

٨ - يجب أن يدرس المعلم كل وسيلة قبل وضعها فى خطة درسة أو استخدامها . .
٩ - يجب أن يتعلم المعلم كيفية استخدام الأجهزة فى عرض الوسائل التعليمية .
١٠- لا يجب أن يتعلم المعلم كيفية استخدام هذه الأجهزة أمام التلاميذ وفى أثناء الدرس . .
١١- يجب أن يكون استخدام المعلم للوسيلة التعليمية فى الوقت المناسب . .
١٢- يجب أن تتاح الفرص للتلاميذ للمشاركة فى استخدام الوسائل . .
١٣- يجب أن يحرص المعلم على استخدام الوسائل التعليمية فى عملية التقويم .
١٤- يجب أن يصحح المعلم دائما ما قد يتكون لدى التلاميذ من مفاهيم وتعميات خاطئة . .

ويستطيع المعلم أن يختار الوسائل التعليمية من المتاح منها بالمدرسة أو مما تنتجه المؤسسات المتخصصة ومراكز الوسائل التعليمية بمديريات التربية والتعليم ، وغيرها من المؤسسات الاجتماعية والشركات والمصانع والبنوك . .

ومن الأمور الأساسية فى هذا الشأن أن يدرس المعلم كل ما يناسب المنهج من الوسائل التعليمية ، وهذا يتطلب التخطيط لوحدات المنهج ودروسه ، ودراسة محتوياتها دراسة تحليلية دقيقة فى اطار أهدافها واتخاذ القرارات المناسبة بشأن ما يصلح لكل درس من تلك الوسائل التعليمية ، ومن المفيد فى هذا الشأن أن يقوم المعلم باعداد بطاقة خاصة بكل وسيلة تتضمن مضمونها ومدة عرضها ومواصفاتها والمستوى الذى تصلح للاستخدام معه وغير ذلك من البيانات الكفيلة باعطاء فكرة كاملة عنها بحيث يستطيع أن يرجع اليها فى الوقت الذى يحتاجها . .

ويستطيع المعلم أن يصمم بطاقة يستطيع من خلالها أن يوفر الظروف المناسبة لاستخدام الوسيلة وأن يحكم على مدى فعاليتها أثناء التدريس ، وقد تتضمن هذه البطاقة البيانات الآتية أو غيرها من البيانات التى يرى المعلم أنها أساسية فى ضوء الظروف النوعية الخاصة بكل درس وكل وسيلة تعليمية :

	نعم	لا
١ ـ هل الوسيلة التعليمية دقيقة الصلة بالدرس .		
٢ ـ هل ساعدت الوسيلة فى تحقيق أهداف الدروس .		
٣ ـ هل الوسيلة التعليمية تتكامل مع مادة الدرس ؟		
٤ ـ هل الظروف مناسبة فى الفصل لاستخدام الوسيلة ؟		
٥ ـ هل الوسيلة مناسبة لمستويات التلاميذ ؟		
٦ ـ هل كانت الوسيلة مثيرة لاهتمامات التلاميذ ؟		
٧ ـ هل أجابت الوسيلة عن تساؤلات لدى التلاميذ ؟		
٨ ـ هل أثارت الوسيلة أسئلة جديدة لدى التلاميذ ؟		
٩ ـ هل استخدمت الوسيلة فى الوقت المناسب ؟		
١٠ـ هل كان استخدام وسيلة أخرى أفضل من الوسيلة المستخدمة ؟		
١١ـ هل المعلومات المتضمنة بالوسيلة تتميز بالحداثة ؟		
١٢ـ هل تخلو الوسيلة من التعقيدات غير اللازمة ؟		
١٣ـ هل تحتوى الوسيلة على مصطلحات غير مألوفة بالنسبة للتلاميذ ؟		
١٤ـ هل أدت الوسيلة الى تكوين مفاهيم خاطئة ؟		
١٥ـ هل أتيحت الفرص لأكبر عدد ممكن من التلاميذ لاستخدام الوسيلة ؟		
١٦ـ هل شعر التلاميذ بالحاجة الى وسيلة أخرى أكثر وضوحا ؟		
١٧ـ هل تميز المحتوى المعرفى للوسيلة التعليمية بالصدق ؟		
١٨ـ هل كانت حواس التلاميذ تستخدم عند استخدام الوسيلة ؟		
١٩ـ هل استخدم التلاميذ الوسيلة كما استخدمها المعلم ؟		
٢٠ـ هل كانت الوسيلة مفيدة بالنسبة لتقويم التلاميذ ؟		
٢١ـ هل شارك التلاميذ فى تقويم الوسيلة ؟		
٢٢ـ هل شارك التلاميذ فى صيانة الوسيلة ؟		
٢٣ـ هل شعرت أن تدريس الدرس بدون الوسيلة ربما كان أفضل ؟		

ويلاحظ أن هذه العناصر ليست نهائية ، ولاتمثل نمطا ثابتا لتقويم الوسيلة أثنـاء التدريس ، ولكن يستطيع المعلم أن يضع عناصر أخرى يشعر أنها وثيقة الصلة بالوسيلة المستخدمة ، فقد يستخدم على سبيل المثال أحد أجهزة العرض الضوئى فوق الرأسى ، وفى هذه الحالة سيستخدم الجهاز ، كما سيستخدم مادة تعليمية شفافة ، ومن ثم فهو سيحتاج إلى عناصر أخرى لتقويم الجهاز ولتقويم المادة التعليمية المستخدمة فى العرض . .

وتجـدر الاشـارة فى هذا الشأن أن الوسيلة التعليمية ليست بالضرورة أن تكون جاهزة ولكن من المفيد أيضا أن يخطط المعلم بالاشتراك مع التلاميذ فى اعداد وبناء وسائل معينة مثل النماذج والخرائط والرسوم وغيرها باستخدام المواد الأولية المنـاسبة لذلك ، إذ أن الأمر الهام هو أن يتعلم التلاميذ كيفية التخطيط لعمل الـوسيلة وتحديد أهدافها والقيام بالاجراءات التنفيذية المناسبة فى نسق معين ، وهى أمور تفوق فى قيمتها التربوية الكثير من المعارف المجردة التى تقدم للتلاميذ بقصد حفظها واسترجاعها حينما يطلب منهم ذلك .

سادسا ـ الالقـــاء :

كثيرا ما يوجـه النقد إلى عملية التدريس من حيث اعتمادها على عملية الالقـاء ، والحقيقـة هى أن عملية التـدريس لا تجرى على النحـو المطلوب الا باستخدام الالقاء ، فالمعلم فى تفاعلاته مع تلاميذه سواء داخل الفصل أو خارجه يتحدث اليهم كما يستمع إلى حديثهم ، وبالتالى فان المعلم يجب أن يعرف كيف يتحدث ومتى يتحدث ، ومتى يجب أن ينصت ، وكيف يرفع صوته ومتى يخفضه وكيف يكون حديثه معبرا عمايتحدث عنه ويعكس احساسه به ، ولعل هذا الأمر يشبه إلى حد كبير اعداد فرد فى معاهد التمثيل وتدريبه على عملية الالقاء ، وبناء على ذلـك فاننا نرى أنه لاعيب على الاطلاق فى الالقاء كمقوم أساسى لعملية التـدريس ، ولكن ما يمكن توجيهـه من نقـد إلى الالقاء هو كونه وسيلة لنقل المعارف من الكتب إلى عقول التلاميذ ، والاقتصار عليه فى عملية التدريس ، فلقد أصبح التدريس يعتمد أساسا على الالقاء بغض النظر عن طبيعة الالقاء وضوابطه ، ومن هنا فان فشل المعلم فى عملية التدريس يرجع فى جانب كبير منه إلى عدم قدرته على استخدام الالقاء على نحو سليم . .

سابعا ـ استخدام الكتاب المدرسى

لا يزال المعلمـون والتـلاميذ يعتـبرون الكتـاب المدرسى المصدر الوحيد للتعلم ، والواقع هو أنه أحد المصادر الأساسية ولكنه ليس بالمصدر الوحيد ، ومع ذلك فان الكتاب المدرسى لا يستخدم فقط فى اعداد المعلم للدروس واستخدام المعلم له فى دراسـة المـادة العلمية ، ولكن يستـطيع المعلم أن يوجـه تلاميذه لاستخدام الكتاب المدرسى فى تنمية مهاراتهم فى القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير الذاتى ، وهى كلها مهارات أساسية مطلوبة للتلاميذ فى مختلف مراحل اعـدادهم وخاصة فيما يتعلق بالتعلم الذاتى ، لذلك يمكن القول أن المقصود باستخدام الكتاب المدرسى ليس أى استخدام ، ولكنه استخدام وفق ضوابط أساسها فهم المعلم لطبيعة الكتاب ووظائفه . .

الفصل الرابع

التدريس ومصادر التعلم

التـــدريـس ومصـــادر التعلـــم

من التصورات الشائعة فى مجال التربية حتى الآن اعتبار الكتاب المدرسى المصدر الوحيد للتعلم ، وأن العملية التعليمية هدفها الأساسى استيعاب ماجاء بالكتاب المدرسى من معارف وحفظها واستظهارها ، وقد صاحب ذلك التصور العديد من الاجراءات مثل استذكار الدروس بالصورة التقليدية ، واستناد المعلم على الالقاء فى تدريسه فى معظم الأوقات ، وصاحب ذلك أيضا امتحانات تقيس مستويات معرفية غاية فى التواضع ، هذا فضلا عن اغفال العديد من جوانب التعلم التى تعد على درجة كبيرة من الأهمية من منظور التربية بمفهومها الحديث ، وقد ارتبط بذلك أن أصبح المعلم ، وكذا أولياء الأمور وغيرهم ممن لهم علاقة بتربية الأبناء يرون أن الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد الذى يرجع اليه من أجل العلم ، هذا كما أن المعلم يعتمد عليه غالبا فى اعداد دروسه وتخطيطها وتنفيذها كما لو كان ذلك الكتاب أعد من أجل أداء المعلم لتلك الوظيفة ، والحقيقة هى أن الكتاب المدرسى يمثل الحد الأدنى من جوانب التعلم التى يرى الخبراء أنها أساسية بالنسبة للمتعلم ، وبالتالى فهذا أو ذلك الكتاب ليس سوى أحد مصادر التعلم ، ويفترض فى هذا الشأن أن يكون الكتاب المدرسى نقطة بداية لانطلاق التلاميذ من أجل التعلم ، وذلك بالرجوع إلى مصادر أخرى للتعلم ، على أنه ليس من المتوقع أن يبدأ التلاميذ فى ذلك فور قراءة الكتاب المدرسى ، اذ أن هذا الأمر يتوقف على فهم المعلم لوظائف الكتاب المدرسى وحدوده وعلاقته بغيره من مصادر التعلم الأخرى ، ومايبذله من جهد من أجل اكتساب التلاميذ لعديد من المهارات اللازمة لا ستخدام تلك المصادر وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أننا ما زلنا نتصور أن العملية التعليمية لاتتم الا بين جدران الفصل الدراسى ، ومن خلال معلم وكتاب وسبورة ومقاعد يجلس عليها التلاميذ ، ولكن واقع الأمر أن التعلم يحدث من خلال جميع ما يجرى من تفاعلات يومية بين الفرد وغيره من الأفراد والمؤسسات ، وبالتالى فان التعلم ليس محددا بفصل دراسى أو كتاب معين ، ولكن يجب أن يتسع اطار المواقف التعليمية ليضم العديد من مصادر التعلم ، وقد يمتد ذلك ليشمل مصادر أخرى خارج جدران المدرسة ، ومن ثم فان القول بأهمية الاتصال بين المدرسة يستند أساسا إلى أن يمارس الابناء الحياة فى الحياة ذاتها والظاهرات الاجتماعية ويلمسوها ويتفاعلوا معها عن قرب حتى لا يعيشوا جوا مدرسيا مغايرا للواقع الاجتماعى الذى يعدون من أجل الحياة فيه ،

وعلى أية حال فاننا لانود فى هذا المجال أن نحدد مصادر التعلم التى يجب أن يرجع اليهـا المعلم لاستخدامها فى التدريس وتوجيه أنظار تلاميذه اليها ، اذ أن تلك المصـادر على درجـة كبيرة من التعدد والتنوع بدرجه قد يصعب تحديدها باطار معـين ، فكـل بيئـة لها ظروفهـا الـطبيعية وامكاناتها التى تميزها عن غيرها من البيئات ، وبالتالى فان مصادر التعلم التى قد تتوافر فى بيئة ما قد لا تتوافر بنفس الدرجة فى بيئة أخرى ، وهذا كما أن تحديد مصادر معينة للمعلم والتلاميذ يعنى أننا نتصور نمطا واحدا للمصادر التى يمكن للمعلم استخدامها وفى ذلك حجر على فكر المعلم وقدرته على التفكير والابتكار والتجديد والمبادأة بالتجريب ، وعلى أية حال فان البيئـة تعـد معملا حقيقيا لدراسة العديد من المواد الدراسية بكل ما تشمله من جوانب طبيعية أو بشرية وبكل ما تحتوية من مؤسسات اجتماعية ، وهنــاك الافــلام والشرائــح والمجـلات والصحف اليومية والـبرامـج الاذاعية والتليفزيونية ، وهناك أيضا المكتبات المدرسية والمكتبات العامة وكل ما تحتويه من قراءات خارجية ودوائر معارف ومعاجم وغيرها . .

ولا يكفى فى هذا الشأن أن يعرف المعلم تلك المصادر أو غيرها وأهميتها بالنسبة لعملية التدريس ، ولكن الأمر الهام هنا هو أن يكون مؤمنا بقيمة تلك المصادر وفعاليتها فى العملية التعليمية وقدرتها على اثراء المواقف التعليمية بشكل لا يمكن تحقيقـه غالبا من خلال كتاب مدرسى ومعلم ينقل محتوياته إلى عقول التـلاميذ ، وبنـاء على ذلـك فلعلنا نستطيع أن نعرض فى هذا المجال الشروط الأسـاسية التى يجب توافرها فيما يستخدمه المعلم من مختلف مصادر التعلم فى عملية التدريس ، وهذه الشروط هى :

١ ـ وضوح العلاقة بين أهداف الدرس ومصادر التعلم المختارة :

فاستخــدام تلك المصــادر ليس شكــلا بدون مضمــون ، ولكن هذا الاستخدام يجب أن يكون فى اطار الأهداف التى يرجى تحقيقها من وراء درس معين ، وقد يكون للمصدر الواحد أكثر مس وظيفة ، فقد يكون له دور فى تحقيق أحد الأهداف المعرفية ، وقد يكون له فى نفس الوقت دور فى تنمية ميل أو تعديل اتجاه أو تنمية ناحية من نواحى التذوق أو أوجه التقدير ، هذا كما قد يكون لنفس المصدر دور فى زيادة مستوى التمكن من مهارة ما وتحسين أداء التلاميذ لها . .

وبالتالى فان المعلم فى تخطيطه لدرس ما يبدأ بتحديد الأهداف وهو الأمر الـذى يستنـد إليه فى تناول كافة جوانب الدرس بما فى ذلك من مصادر التعلم المناسبة إلى جانب الكتاب المدرسى .

٢ ـ التكامل بين مادة الكتاب المدرسى ومصادر التعلم :

فالكتاب المدرسى مهما كان نوعه ومهما كان مدى شموله لا يعد مصدرا كافيا للتعلم ، وخاصة فى عصر تتزايد فيه المعارف بشكل لم يتعوده الانسان من قبل ، ولـذلـك فان الكتاب المدرسى وقت اعداده واختيار محتواه لا يقدم سوى ما تم التوصل اليه من المعارف والمكتشفات الحديثة ، أما ما يكشف عنه البحث العلمى فى مراحل تالية فلا يشمله الكتاب المدرسى إلا حينما يعاد النظر فيه أو حينما يخضع لعملية التطوير ، ومن ثم فان المصادر التى يلجأ اليها المعلم والتلاميذ يجب أن تتكامل مع المادة العلمية التى يقدمها الكتاب المدرسى بحيث يستطيع التلاميذ الوقوف على أحدث التطورات العلمية . .

٣ ـ ملاءمة مادة المصادر لمستويات التلاميذ :

فهنـاك الكثـير من مصـادر التعلم التى تتباين غالبا فى مستوياتها بحيث يصعب القول أنها تناسب أى مستوى دراسى ، ومن ثم فان المعلم يجب أن يتوخى الحرص دائما فى هذا الشأن بحيث تكون المصادر المختارة مناسبة لمستويات التلاميذ ومرتبطة باهتماماتهم ومثيرة لدوافعهم للتعلم ، فاذا كان مضمون المصدر على درجة كبيرة من البساطة ، فقد يؤدى ذلك الى الانصراف عنه لأسباب لعل من أهمها عدم شعـورهم بجـدوى مادتـه أو عدم إثارته لتفكيرهم أو عدم سد نقص أو حاجة يشعرون بها . .

٤ ـ حداثة مادة المصادر المختارة :

ويقصد بذلك أن تكون المادة المتضمنة فى المصادر المختارة مشتملة على آخر التطورات العلمية ، فيرى فيها التلاميذ حركة التطور العلمى اذا ما قارنوا بين مضمونها وما أتيح لهم من خبرات سابقة ، ومن ثم فان المعلم والتلاميذ فى حاجة دائمة الى مصادر التعلم التى يتوافر فيها هذا الشرط ، وتعد المجلات والدوريات العلمية ودوائـر المعـارف من أهم المصـادر التى يمكن من خلالهـا متـابعة كل مستحدث وجديد فى مجالات المعرفة المختلفة ، وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أن اكتسـاب التلاميذ لمهارات استخدام تلك المصادر يعد هدفا تربويا فى غاية الأهمية فضلا عما يمكن تحصيله من معارف علمية تتميز بالحداثة . .

٥ - صدق المادة العلمية التي تحتويها المصادر المختارة :

كثيرا ما يلاحظ أن هناك من المصادر التى لا تتوخى الحقيقة فى معالجتها لموضوعات معينة ، وقد يرجع ذلك لأغراض اعلامية أو تجارية أو سياسية مما يجعلها تبدو فى صورة تعكس وجهة نظر خاصة تباعد بينها وبين الحقيقة ، وهذا يعنى أننا فى اختيارنا لأى مصدر من مصادر التعلم يجب أن نكون على درجة كبيرة من الحذر حتى لا نقع ويقع تلاميذنا فريسة لهذا النوع من المصادر وما تعكسه من أفكار واتجاهات خاصة ليست لها علاقة بمسار العملية التعليمية الجارية ، والحقيقة هى أن مثل هذا النوع من المصادر وان كان البعض يرى تحاشى استخدامه ، الا اننا نرى أن عرضها على التلاميذ الى جانب مصادر أخرى صادقة يعد فرصة حقيقية للمقارنة بين الغث والسمين وتعرف الأهداف الخفية الكامنة وراء كل مصدر منها ، وهو الأمر الذى يعتبر هدفا تربويا هاما لا ينبغى أن نحرم الأبناء من الوصول اليه . .

٦ - عدم طغيان الجانب الفنى على الجوانب العلمية :

كثيرا ما يغلب الجانب الفنى من ألوان أو مؤثرات صوتية على الجوانب العلمية فى عديد من مصادر التعلم ، وهذا يرجع فى معظم الأحوال للأغراض الاعلامية أو التجارية أو السياسية التى سبق ذكرها ، وهو أمر يؤدى فى كثير من الأحيان الى توجيه اهتمامات التلاميذ ، الى تلك الجوانب واغفال النواحى العلمية ، ويلاحظ أيضا أن هذه الجوانب كثيرا ما تكون وسيلة لتشويه الحقائق العلمية ، وفى مثل هذه الحالة يجب استبعاد تلك النوعية من المصادر التى قد تؤدى الى تكوين مدركات خاطئة لدى التلاميذ ، والتى قد تؤدى الى تكوين اتجاهات غير مرغوب فيها .

٧ - تحاشى مصادر التعلم التى تحتوى على معلومات غير ضرورية :

هناك الكثير من المواد التى يختارها المعلم لاستخدامها فى التدريس ولكنه كثيرا ما يلمس أن ما اختاره لم يكن صائبا ، اذ أن تلك المصادر تكون مكدسة بالمعلومات غير الضرورية بالنسبة للدرس ، فقد يكون المصدر عبارة عن نشرة صادرة عن احدى شركات الطيران أو أحد البنوك أو المؤسسات ، وهذه الأشياء وغيرها يكون اعدادها لأغراض متباينة ربما لا يكون من بينها استخدامها كمصادر للتعلم على المستوى المدرسى ، ومن ثم نجدها وقد ازدحمت بالمعارف والبيانات

وربما التفصيلات التى ربما لا تكون مفيدة أو أساسية بالنسبة لتلاميذ مستوى دراسى معين ، لذلك فان ما يجب الالتفات له فى هذا الشأن هو أن يلاحظ المعلم نوع المصدر ومدى الحاجة الى ما يشمله من المعارف ومدى صلة تلك المعارف بموضوع الدرس ، ومدى تكاملها معه ، والا سيجد أن ذلك المصدر يساعد على تشتت أذهان التلاميذ فى أكثر من ناحية ربما لا تكون مطلوبة فى اطار ما يقوم بتدريسه . .

٨ - الاعتماد على جهود التلاميذ فى الحصول على مصادر التعلم :

قد يتصور البعض أن المعلم هو الوحيد الذى يجب أن يسعى الى البحث عن مصادر التعلم التى يمكن استخدامها فى أثناء التدريس ، ولكن الواقع هو أن التلميذ يجب أن يشارك فى هذه العملية إذ أن المقصود ليس مجرد الحصول على ما يمكن استخدامه من المصادر ولكن الهدف الأساسى هو ممارسة كافة عمليات الاتصال والتحليل والنقد والتصنيف والاختيار ، وهى كلها عمليات لا تقل فى أهميتها عما يمكن تحصيله من معارف من خلال استخدام مختلف مصادر التعلم . .

هذه هى الشروط الأساسية الواجب توافرها فيما يستخدم من مصادر التعلم فى عملية التدريس ، ويلاحظ أنه بتطور البحث العلمى فى مجال المناهج وطرق التدريس أصبح هناك من البلدان من يهتم بمسألة مصادر التعلم اهتماما بالغا ، فتجرى البحوث والتجارب ويستعان بالخبراء والفنيين والمعلمين وغيرهم ممن لهم علاقة بالكفاءة فى التدريس فى اطار مراكز متخصصة ، وذلك لتخطيط واعداد مصادر تعلم مناسبة لتنفيذ مختلف المناهج المدرسية ، ومن أهم الأمور فى هذا المجال بحوث تحليل المضمون التى تستهدف أساسا للتعرف على أوجه التعلم المتضمنة فى كل منهج دراسى ، ثم العمل على توفير العديد من مصادر التعلم المناسبة التى يستطيع المعلم والتلاميذ استخدامها سواء قبل الدرس أو فى أثنائه أو بعده ، وفى جميع الأحوال يبدو أن تطور الفكر التربوى وحركة البحث العلمى فى مجال المناهج وطرق التدريس أصبح عاملا مؤثرا وقويا فى مجال مصادر التعلم لدرجة أنه أصبح هناك من المواد ما يمكن استخدامه من خلال الآلات التعليمية والحاسبات الالكترونية الى جانب مواد أخرى ذات وظيفة مزدوجة مثل الألعاب الأكاديمية التى تفسح المجال للتسلية وقضاء وقت فراغ ممتع لا يخلو من الفائدة التربوية ، ويبدو أن هناك بعض المهارات الأساسية التى يرجى من التلاميذ اكتسابها من خلال استخدام مختلف مصادر التعلم ، وهذه المهارات هى :

- التحليل والنقد ، حيث يستعرض التلاميذ مختلف المصادر المتاحة ويتعرفون على مكوناتها وطبيعتها والشخص والجهة التى أعدتها ، وادراك الصلة بينها وبين المادة العلمية المتضمنة بالكتب المدرسية ، ويرتبط بهذا الأمر أن يتعلم كل تلميذ كيف يتخذ موقفا وأن يكون له وجهة نظر مستندة الى الأدلة والشواهد الكافية .

- التصنيف ، حيث يكون على التلاميذ اجراء تصنيف لمختلف ما يصلون اليه من المصادر بحيث تكون هناك فكرة أو منطق معين يقوم عليه التصنيف ، فقد يكون على أساس الفكرة أو الموضوع أو الكاتب أو المصدر أو غير ذلك من الأسس .

- التوثيق ، وفى هذه العملية يتعلم التلاميذ ما يجب أن ينقل حرفيا وما يجب أن يتمثله ويعبر عنه بأسلوبه ، وهنا تبدأ عملية تعلم معنى الأمانة العلمية وكيفية ممارستها ، بالاضافة الى ما يمكن تعلمه من ضوابط عملية التوثيق عند رجوعه الى المصادر المختلفة . .

- استخدام المكتبة ، وتتطلب هذه العملية تمكن التلاميذ من عديد من المهارات مثل التكامل مع مختلف نظم التصنيف المكتبية ، والتعامل مع دوائر المعارف والمجلات والدوريات والمعاجم ، واستخدام البطاقات . .

- بناء الجداول ، وتتطلب هذه العملية جمع البيانات وتصنيفها وتحليلها ووضعها فى جداول يسهل من خلالها القيام باجراء عملية التفسير المناسبة ، وما تتطلبه من ادراك العلاقات والتوصل الى الحقائق المطلوبة والمستندة الى الدليل العلمى . .

وعلى أية حال فان استخدام مصادر التعلم فى أى درس من الدروس يحتاج الى عدد من الاجراءات الضرورية التى يجب أن يقوم بها المعلم سواء قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه ، وهذه الاجراءات هى :

١ - دراسة المصادر قبل استخدامها :

فالمعلم حينما يفكر فى استخدام أحد مصادر التعلم لابد أن يبدأ فى التعرف على المصدر وامكاناته ومستواه ومدى علاقته بموضوع الدرس ، ومدى قابليته لاثارة اهتمامات التلاميذ ومساعدتهم على التفكير ، ويجب أن يدرك المعلم فى هذا الشأن أن المصدر ليس بديلا عن مادة الدرس ولكن وظيفته الأساسية التوضيح والتفسير والقاء المزيد من الضوء على ما قد يكون غامضا فى مادة الكتاب

المدرسى ، والهدف الأساسى من هذه العملية هو ألا يفاجأ المعلم بأن المصدر يشمل معلومات ومعارف ليست مناسبة للتلاميذ ، أو ليست لها علاقة بموضوع الدرس أو غير ذلك من الأمور التى كثيرا ما تؤدى الى شعور المعلم بالحيرة والارتباك وربما الخجل حينما يكون فى مواجهة تلاميذه . .

٢ ـ اعداد المطبوعات والنشرات اللازمة :

قد يرى المعلم أنه من الضرورى توفير نسخ من المصدر لتوزيعها على التلاميذ ربما قبل الدرس أو أثناءه ، ولذلك يجب اجراء الاتصالات والترتيبات اللازمة لتوفير الاعداد اللازمة منها . وربما يرى المعلم أن هناك مواد تكميلية لابد من توفيرها ، لذلك لابد من اجراء اللازم قبل الدرس بوقت كاف وألا يؤجل ذلك الى وقت متأخر قد يتعذر عليه معه توفيرها فى الوقت المناسب ، وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أن المعلم يجب أن يوجه تلاميذه الى اعداد ملفات خاصة تضم كل ما يتم الحصول عليه من المطبوعات والنشرات المتصلة بالمنهج الدراسى وتنفيذه حتى يسهل الرجوع اليها حينما يحتاجون اليها فى عمليات المراجعة والتلخيص والتقويم .

٣ ـ اعداد الجداول والبطاقات اللازمة :

قد يتطلب استخدام مصادر التعلم أو بعضها على الأقل اعداد جداول أو بطاقات أو غيرها من أدوات جمع البيانات والمعلومات ، وفى هذه الحالة لابد أن يحرص المعلم على مساعدة تلاميذه وتوجيههم لتخطيط واعداد ما قد يحتاجون اليه من تلك الوسائل ، وفى هذا المجال لابد أن يدرك أن الهدف الأساسى ليس مجرد مساعدتهم على جمع البيانات والمعلومات المطلوبة فقط ولكن تدريبهم أيضا على تصميم مثل هذه الأدوات وتقدير قيمتها فى الدراسة العلمية .

٤ ـ اثارة اهتمامات التلاميذ :

وذلك عن طريق اجراء المناقشات مع التلاميذ من أجل اثارة التساؤلات التى لا يجد التلاميذ اجابات عنها الا من خلال الرجوع الى مصادر التعلم المستخدمة ، وفى هذه الحالة تكون نقطة البداية هى شعور التلاميذ بمشكلة أو مشكلات معينة ، وهو أمر يساعدهم على البدء فى الانطلاق فى التفكير تباعديا من أجل التوصل الى ما يمكن أن يساعد على ايجاد اجابات للأسئلة المثارة منذ البداية . .

٥ - توجيه التلاميذ الى قراءات قبلية :

قد يكون من الضرورى أن يوجه المعلم تلاميذه الى قراءات قبلية ، بحيث يتم الحصول على بيانات ومعلومات يمكن الاعتماد عليها فيما يجرى من مناقشات أثناء التدريس ، فقد يوجههم الى دوائر المعارف أو الصحف أو المجلات أو الدوريات أو اجراء مقابلات أو غير ذلك مما يمكن أن يمهد للدرس ويهيء التلاميذ للمشاركة الفعالة فيما يجرى من مناقشات ، والقاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن يتعود التلاميذ على التخطيط والتنظيم فكرا وسلوكا وتصنيفا وتحليلا وتقويما وهى مقومات أساسية فى مجال البحث عن مصادر التعلم المختلفة واستخدامها فى عملية التدريس ، وبقدر ما تكون المشاركة والايجابية والفعالية من جانب التلاميذ بقدر ما يمكن الحكم على مدى كفاءة المعلم فى عملية التدريس . . .

وعلى أية حال فان ما يرجى من التلاميذ تعلمه فى هذا الشأن هو أن مصادر التعلم كثيرة ومتنوعة وأن الكتاب المدرسى ليس سوى أحد مصادر التعلم التى توفرها الدولة وتنفق عليها الملايين من أجل ضمان حد أدنى من المعرفة للجميع ، ولكن هذا الحد الأدنى لا يعد كافيا فى ظل المبتكرات والتطورات العلمية التى تظهر الى النور كل يوم ، ومعنى ذلك أيضا أن التلاميذ فى حاجة الى تعلم كيفية التحليل والنقد الموضوعى واصدار الأحكام ، ليس من أجل مجرد معرفة نوع وقيمة هذا المصدر أو ذاك ، ولكن من أجل بناء شخصيات قادرة على تبنى موقف معين أو وجهة نظر معينة ، وهذا يتطلب الى جانب اكتساب مهارات التحليل والنقد واصدار الأحكام اكتساب الميول نحو القراءة والبحث والسعى وراء المعرفة باهتمام وتحمس ، ومن خلال هذا كله يمكن أن يتعلم الفرد كيف يكون له دوره فى تعليم ذاته ، فهو لن يبقى على مقاعد الدراسة الى الأبد ، ولن يظل مشدودا الى معلميه طوال حياته ، ولكن سيأتى الوقت الذى يكون عليه أن ينشىء مكتبة خاصة به تنمو مرحليا من الناحيتين الكمية والكيفية ، وربما يصبح له دور فى تعليم ذاته وتعليم آخرين ممن يتفاعل معهم فى حياته اليومية ، ولعلنا لا نغالى اذا قلنا أن عملية التدريس يجب أن تتبنى بصدق الهدف الخاص بتنمية ميول القراءة لدى النشء ولا يكتفى بمجرد تزيين مقدمات الكتب الدراسية أو أدلة المعلم بهذا الهدف وغيره من الأهداف ذات القيمة التربوية العظيمة ، فقد تعودنا فى صياغة أهداف مناهجنا أن نحشوها بألفاظ لا غبار عليها ، بل وكثيرا ما تأتى صياغتها غاية فى

الاتقان ، ولكن المشكلة ليست فى وجود أهداف متقنة الصياغة أو عدم وجودها كلية ، ولكن المشكلة الحقيقية تكمن فى مدى استعداد معلمينا ومدى قابلية مناهجنا لترجمة تلك الأهداف الى خبرات نابضة بالحياة يحياها التلاميذ ويلمسون واقعيتها وارتباطها بحياتهم ، واذا نجحنا فى ذلك ـ خبراء ومعلمين ـ فسيكون ذلك علامة مضيئة ودليلا مميزا فى حركة الفكر التربوى العربى نظريا وسلوكيا ، وهو أمر يتوقف على مدى تبنى هذه الفكرة واقتناعنا بها وسعينا الجاد الى تنفيذها ، واذا كانت بداية مثل هذه الأمور تحمل درجة من الصعوبة عادة فيكفى أننا نحاول أن نسير على الطريق السديد . . .



الفصل الخامس

« الألعاب الأكاديمية »

الألعـاب الأكاديميـة

ان استخدام الألعاب الأكاديمية قديم قدم الحضارة ، فلقد عثر على بعض الألعاب التى تعود الى حوالى ٣٠٠٠ سنة قبل الميلاد فى الصين ، وكانت معظم هذه الألعاب الهدف الأساسى منها التدريبات العسكرية . .

ولقد أصبحت الألعاب اليوم من المداخل الهامة فى التدريب المهنى كما أنها أصبحت أيضا من المداخل الرئيسية فى التدريس بالمدارس ، خاصة بعد أن انتقل التركيز فى العملية التعليمية الى المتعلم ، على أساس أن العملية التعليمية بفلسفتها ومناهجها تهدف الى تربية المتعلم تربية متكاملة ، تعده من خلالها لممارسة حياته فى المجتمع الذى يعيش فيه ، ويعتبر هذا المدخل فى الحقيقة من المداخل المهملة تماما فى مدارسنا لعديد من الأسباب التى سنعرض لها فيها بعد ، وبالتالى فنحن فى حاجة الى تعرف هذا المدخل وعرضه عرضا يهدف الى ممارسته وتطبيقه عمليا فى التدريس . . .

فالألعاب الأكاديمية عبارة عن نماذج مبسطة تعبر عن الواقع ، يمر المتعلم خلالها بمواقف تشبه مواقف الحياة اليومية ، ويمارس فيها أدوارا تشبه الأدوار التى يمارسها الكبار فى حياتهم ، ومن هنا فان فكرتها الأساسية تدور حول جعل المتعلم مشاركا وايجابيا فى الموقف التعليمى ، بحيث يكتسب المفاهيم ويتدرب على المهارات ويكتسب الاتجاهات ويصوغ الفروض ، ويثير التساؤلات ، ويعمل فى فريق ويصنع الخطط ويتخذ القرارات ليصل فى النهاية الى حل للمشكلة التى يواجهها ، ومن هنا تعتبر المادة العلمية وسيلة يستخدمها المتعلم لحل مشكلة ما ، ويصبح لهذه المادة العلمية وظيفة تطبيقية فى حياته اليومية . .

أما عن المعلم فهو مرشد وموجه ومنظم للموقف التعليمى بكافة أبعاده حيث يكتسب تلاميذه المعرفة بأنفسهم من خلال العديد من الأنشطة والمهارات ويعبر عن العديد من الاتجاهات وهو يراقب كل هذا عن كثب ويقومه أولا بأول . .

ولقد نجح مدخل الألعاب الأكاديمية فى تعليم الكثير من المجالات ، ففى تعليم اللغات أثبتت العديد من الدراسات فعالية هذا المدخل فى تقدم الدارسين فى دراستهم ومستواهم اللغوى لما يحتويه مدخل الألعاب من فرص الانطلاق

والتعبير الحر والتمثيل ، فمن خلال الألعاب يتسابق الدارسون في ممارسة المهارات اللغوية ، أما عن المواد الاجتماعية فهناك العديد من الألعاب الأكاديمية المنشورة في مجال التاريخ والجغرافيا وتستخدم على نطاق واسع في المملكة المتحدة وفي الولايات المتحدة الأمريكية والتي أثبتت فعاليتها في تدريس هذه المواد ، والشيء المؤكد في هذا المجال أن استفادة المتعلم ونموه باستخدام هذا المدخل لا يكون فقط في المادة العلمية ولكن نموه يتم في الجانب المهاري والجانب الوجداني أيضا بدرجة كبيرة ، ونؤكد هنا قيمة هذين الجانبين في اعداد الشخصية المتكاملة التي قد تعجز الطرق التقليدية في التدريس عن تحقيقها ، فمن خلال الألعاب الأكاديمية تتغير بيئة التعلم من البيئة التقليدية من فصل ومعلم وتلاميذ إلى موقف واقعي ، وقد يكون هذا الموقف التعليمي في مصنع بكل ما يحتويه من آلات ومعدات ومواد خام وعمال حيث يكون على كل متعلم أن يقوم بأدوار محددة اذ أن مصمم اللعبة يهدف عادة إلى اتاحة الفرصة للتعلم لاكتساب بعض المفاهيم وممارسة واكتساب بعض المهارات والاتجاهات وأوجه التقدير ، وقد يكون الموقف التعليمي في سيارة أو في قطار يقوم التلاميذ خلال هذا الموقف بممارسة العديد من المهارات اللغوية ، وهنا يصبح التعلم وظيفيا ، وقد تكون بيئة التعلم حقبة تاريخية معينة مضت ويحتويها درس من دروس التاريخ ، ويعيد مصمم اللعبة وقائع هذه الحقبة التاريخية لكي يمثل التلاميذ أدوار شخصيات كان لها تأثيرها الفعال في مجريات الأحداث ولها مواقف وقرارات وجهت سير الأحداث ، وهنا ينتقل الدرس التاريخي من كونه مجرد سرد جاف ممل إلى موقف حي يؤدي التلاميذ فيه أدوارا مختلفة كل حسب امكاناته .

من كل ما سبق نرى أن الألعاب الأكاديمية لها تأثير كبير في تحويل بيئة التعلم الى موقف خيالي يعمل المتعلم فيه فكره وينشط ويتفاعل ، وقد يكون من المفيد في هذا المجال عرض الخصائص التي تتميز بها الألعاب الأكاديمية . . .

خصائص الألعاب الأكاديمية

هناك مجموعة من الخصائص التى تميز هذا المدخل فى التدريس . .

١ - تمثيل الواقع :

فالواقع يصعب نقله (بتفاصيله) الى الموقف التعليمى ، فمثلا لانستطيع نقل مشكلة المواصلات أو المشكلة السكانية بكافة أبعادها من أجل الدراسة ، كما لا نستطيع أن ندرس مشكلات التعمير فى الصحارى أو المدن الجديدة ، ومن ثم فتناول هذه المشكلات على المستوى المدرسى يعنى تطويعا وتبسيطا واختصارا ، ويقصد بالتطويع تقديمها فى قالب تعليمى لتحقيق أهداف معينة ، ويعنى التبسيط تقديم المادة التى تحتويها اللعبة فى قالب يناسب مستويات التلاميذ ، أما الاختصار فيعنى حذف الكثير من التفصيلات الدقيقة التى توجد فى الواقع ، وكل ذلك من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة . .

٢ - رفع مستوى الدافعية :

فالمتعلم يكون أكثر استعدادا للمشاركة فى الموقف التعليمى إذا ماشعر أن هذا الموقف له معنى ووظيفة بالنسبة له ، وهذا يعنى ارتباط الموقف بحاجات المتعلم واهتماماته ، والمطلوب فى هذا الشأن أن تكون اللعبة قادرة على الاثارة والتشويق ، مما يجعل المتعلم على درجة مناسبة من الحماس ، وبالتالى فان اللعبة ليست مجرد مشكلة تتحدى تفكير المتعلم ، ولكنها إلى جانب ذلك موقف يتم تخطيطه واعداده بناء على دراسة دقيقة لحاجات المتعلمين واهتماماتهم ووضعها فى الأعتبار فى اختيار موضوع اللعبة وكل مشتملاتها ، وتجدر الاشارة هنا إلى أن المقصود بمستوى الدافعية هو أن تحتوى اللعبة فى كافة جوانبها واجراءات تنفيذها على كل مايثير الاهتمامات ، بحيث لا يشعر التلاميذ فى إحدى مراحل العمل بالملل ، أو أن مايقومون به من جهد لا يخرج عن كونه مجرد عملية تحصيل عادية شأنها شأن ما يمكن الحصول عليه من المعارف من أى كتب دراسية ، هذا كما أن مسألة الدافعية لا ترتبط فقط بنوع المشكلة التى تحتويها اللعبة ، ولكنها ترتبط أيضا بالأسلوب المستخدم فى تنفيذ اللعبة ، وهذا الأمر يحمل المعلم مسئولية خاصة ، فهو من خلال التوجيه واثارة التساؤلات أثناء ما يجرى من مناقشات يستطيع أن يثير اهتمامات جديدة ، وأن يعمل دائما على رفع مستوى دافعية تلاميذه ، وبالتالى قدراتهم على المشاركة الفعالة فى المواقف التعليمية ، وهذا الأمر يتوقف إلى حد

بعيد على عاملين أساسيين أولهما هو مدى الخبرة المتاحة للمعلم فى مجال استخدام الألعاب الأكاديمية فى التدريس ، ومدى تمكنه من الكفايات اللازمة لهذا الأمر ، والعامل الثانى هو مدى فهم المعلم لتلاميذه من حيث قدراتهم واتجاهاتهم وميولهم وغير ذلك من النواحى الشخصية التى يمكن استغلالها فى توجيه نشاطهم التعليمى المرتبط باللعبة . . .

٣ - العمل مع فريق :

فالمتعلم فى إطار الموقف التعليمى المعتاد يتحدد دوره فى الغالب فى تحصيل المعرفة سواء من خلال متابعة المعلم أو من خلال كتاب مدرسى ، وبالتالى تصبح الوظيفة الرئيسية لهذه النوعية من المواقف هى نقل قدر معين من المعارف للجميع ، ومن ثم يصبح اكتساب المتعلم لأوجه تعلم أخرى أمرا غير مقصود ، بمعنى أنه لو تصادف وتعلم الفرد مفهوما أو اكتسب ميلا معينا فغالبا مايكون ذلك لاعتبارات أخرى يتعلق بعضها بالفرد ذاته وبعضها الآخر يتعلق بالمناخ الأسرى الذى يعيش فيه ، أو غير ذلك من القوى والمؤثرات التى يتعرض لها ، ويلاحظ فى هذا الشأن أن المتعلم لاتتاح له فرص تعلم مهارات العمل فى فريق ، وتنبع أهمية هذه النوعية من المهارات من أن واقع الحياة خارج جدران المدرسة يتطلب العمل فى أطر جماعية ، وخاصة أن هناك العديد من المشكلات التى يصعب على فرد ما أن يواجهها بمفرده ، ومن ثم فالمدرسة مطالبة بأن تتيح للتلاميذ من المواقف التعليمية التى يستطيع فيها كل فرد أن يشعر بقيمة وأهمية العمل الجماعى والتدريب على مختلف الأدوار المطلوبة لهذا الأمر ، فالفرد أحيانا يكون متحدثا وأحيانا أخرى يكون مستمعا ، وفى الحالتين يجب أن يتعلم ضوابط للحديث ، كما أن هناك ضوابط للاستماع وأن ما يحققه لا يستطيع فرد ما أن يدعى أنه من إنجازه وبالتالى فهو يجب أن يتعلم أنه فرد فى فريق ، وأن هذا الفريق يعمل ككل متكامل من أجل تحقيق أهداف معينة ، وبذلك تكون اللعبة أداة حقيقية تشارك فى إكساب الفرد جوانب تعلم كثيرة ذات وظيفة اجتماعية ، كما أنها تكون مجالا يستطيع فيه الفرد التخلص من الفردية والأنانية والادعاء بأنه قادر على أداء أعمال والقيام بمهام لاتتلاءم مع إمكاناته . . .

٤ - التساؤل وفرض الفروض :

إذا كانت أى لعبة من الألعاب الأكاديمية تعبر عن مشكلة ما فنقطة البداية فى هذا الشأن هى أن يتساءل كل من يمارس اللعبة ، ومعنى هذا أنها تدفع الفرد الى توجيه أسئلة الى نفسه أو الى المعلم ، وهذه الأسئلة تعنى أساسا أن الفرد يشعر بحاجة إلى المعرفة وأنه فى حاجة الى اجابات تختزل تلك الحاجة ، واذا افترضنا أن

المعلم أجاب عن تساؤلات تلاميذه فهو فى الحقيقة قد حرمهم من فرص ما كان له أن يحرمهم منها ، ففى هذه الحالة يجب أن يوجه تلاميذه الى كيفية العثور على اجابات عن تساؤلاتهم والمصادر التى يجب الرجوع اليها سواء كانت كتبا أو دوائر معارف أو بحوثا ودراسات أو أفلاما أو غيرها من المصادر الأخرى ، ومن أهم الأمور التى يجب أن يتعلمها الفرد فى هذا المجال فرض الفروض ، اذ أن التساؤلات يجب أن تستتبع على الفور بصياغة أولية للفروض ومراجعتها واعادة صياغتها ، وبالتالى تبدأ عملية جمع البيانات والمعلومات التى يمكن استخدامها فى التحقق من صدق أو خطأ كل فرض من الفروض .

ويلاحظ أنه فى إطار الألعاب الأكاديمية ربما يكون هناك أكثر من جماعة من التلاميذ ، وكل جماعة يكون لها فروض خاصة قد تتفق وقد تختلف مع فروض جماعة أخرى ، وهنا يكون المجال متاحا لمناقشة الفروض كلها بأسلوب علمى يمكن من خلاله تعلم مواصفات الفرض ومعناه وحدوده ووظائفه ، وهى أمور تعبر فى مجملها عن فهم أصيل للمنهج العلمى فى التفكير وتناول سليم لمشكلات حقيقية يعانى منها الواقع الاجتماعى الذى يعيشه الفرد . .

٥ ـ التنظيم :

أدت المشكلات العديدة التى تعانى منها مجتمعات كثيرة إلى تعقد الحياة وافتقارها الى التنظيم ، ومما يزيد من صعوبة الأمر أن الفرد لم يعد قادرا على التنظيم بصورة عامة ، وربما لم يعد قادرا على تنظيم شئونه الخاصة ، وبالتالى فان تعود النظام والتنظيم مسألة تربوية فى المقام الأول ، ومن ثم فان هذا الأمر يجب أن يكون واضحا على المستوى السلوكى ، مما يعنى توافر خلفية معرفية ووجدانية عميقة تدعم هذا السلوك وتغذيه بصفة مستمرة ، واذا كانت المناهج المدرسية مسئولة عن هذا الأمر بدرجة ما فان الألعاب الأكاديمية من أكثر المداخل نجاحا فى تحقيق هذا الهدف ، إذ أنها تقدم فى قالب منظم ، كما أن استخدامها وتحقيق الأهداف المرجوة من ورائها يتطلب عملا مخططا ، إن أى لعبة من الألعاب الأكاديمية تعتمد فى استخدامها وتنفيذها على توزيع العمل وتقسيم الجماعات وتوزيع الاختصاصات ، وهى كلها أمور تعد على درجة كبيرة من الأهمية اذا ما نظر اليها من زاوية بناء شخصية الفرد . .

٦ ـ اتخاذ القرارات :

كثيرا ما يمر الفرد بمواقف يومية يشعر فيها أنه فى حاجة الى اتخاذ قرار ، وحينما يعجز عن ذلك يلجأ الى الآخرين لارشاده الى القرار المناسب ، وهو فى هذا الشأن يكون أكثر اعتهادا على الآخرين من اعتهاده على نفسه ، ويعتبر اكتساب مهارة اتخاذ القرارات وما يصاحبها من اتجاهات من أهم عمليات التربية ومن ثم فان ما يمر به التلاميذ من مواقف تعليمية أو بعضها على الأقل يجب أن يكون من النوع الذى يسمح للتلاميذ بدراسة الظروف والامكانات وجمع البيانات والمعلومات والأدلة والشواهد التى يستطيع التلاميذ فى ضوئها أن يتخذوا القرار المناسب ، هذا كما أن الألعاب الأكاديمية بحكم طبيعتها تشتمل على مشكلات ، وكل مشكلة يتفرع منها عدد من المشكلات الفرعية ، وبالتالى فان اسلوب حل المشكلات هو طريق مواجهة المشكلات والتوصل الى حلول لها ، ومن هنا فان الاعتماد على التساؤل والتفكير العميق وادراك العلاقات وفرض الفروض تعد عمليات أساسية يحتاجها الفرد لاتخاذ القرار المناسب .

ومن خلال ممارسة التلميذ للألعاب الأكاديمية يستطيع التدريب فى مواقف تعليمية مخططة ومنظمة ، وأن يجد من التوجيه المناسب ما يساعده على استبعاد الأخطاء وتعزيز النواحى الايجابية فى الأداء ، واذا كانت هذه المهارة من المهارات الأساسية من وجهة نظر عملية التعلم ، فهى أيضا على درجة كبيرة من الأهمية لبناء شخصيات التلاميذ وإعدادهم لمواجهة مواقف الحياة . .

٧ ـ الادارة والتوجيه :

يختلف دور المعلم عند استخدام الألعاب الأكاديمية عنه عند استخدام الكتاب المدرسى أو أى وسيلة أخرى ، إذ أنه فى هذا الشأن مطالب بتقديم اللعبة إلى التلاميذ وبيان فكرتها الأساسية وما تحتويه من مفاهيم والأهداف التى يجب أن يسعوا إلى تحقيقها والاجراءات ـ المطلوبة وتوزيع العمل ومراقبته والمساعدة فى أثناء التنفيذ دون بيان الاجابات أو الحلول المطلوبة للمشكلات التى تحتويها اللعبة ، والهدف الأساسى فى هذا الشأن هو أن يكتسب المتعلم أوجه تعلم أكثر قيمة وجدوى بالنسبة للمتعلم ، فالمعرفة هنا وسيلة وليست غاية لذاتها ومن ثم يصبح تعلم استخدام اللعب الأكاديمية ومواجهة ما تحتويه من مشكلات ومحاولة الوصول إلى حلول لها هو الغاية ، وبالتالى تكون المادة ـ العلمية المتاحة بها ، وكذلك ما قد يرجع إليه التلاميذ من مصادر أخرى مجرد وسائل لتحقيق هذه الغاية ، ومن ثم فان المعلم فى هذا الشأن هو منظم للخبرة ومدير لها وليس مجرد ناقل للمعارف ،

وهو دور غير تقليدى بل هو دور يعنى الفهم الصحيح لطبيعة العملية التعليمية وطبيعـة المتعلم وما تسعى إليه عملية التربية من بناء لشخصية الفرد ، هذا ولا يقتصر هذا على ما يقوم المعلم بهذه المسئولية فقط ، ولكن يلاحظ أيضا أن سلوك المعلم فى هذا المجال هو قدوة يفترض أن يحتذى بها التلاميذ . .

٨ ـ الايجابية والتفاعل :

تعتمد الألعاب الأكاديمية على الدور الايجابى الذى يقوم به المتعلم فهو لا يتلقى المعارف من المعلم ، كما أنه لا يعتمد على الكتاب المدرسى المعتاد فى ظل الأسلوب التقليدى ، ولكنه كما سبق القول يواجه بمشكلة ، وهذه المواجهة تعنى التسـاؤل وتحـديد مكـونات المشكلة وأبعادها وفرض الفروض وما إلى ذلك من عمليات ، وبذلك فالايجابية والتفاعل مع الأخرين سمة أساسية تميز هذه النوعية من المـواقف ، ولعلنـا نلاحظ أن مسـألة الايجابية هذه مرتبطة بفلسفة العملية التعليمية السائدة ، ففى ظل الفلسفة التى تضع المعارف فى موضع الصدارة تجد أن المتعلم يميل إلى اتخاذ موقف يتميز بالسلبية ، حيث يقوم المعلم بتهيئة المواقف المناسبة التى يستطيع فيها المتعلم أن يحصل على أكبر قدر ممكن من المعارف ، بينما فى ظل الاتجاهات الجديدة للفكر التربوى نجد أن المتعلم مطالب بممارسة دور ايجابى يعنى المشاركة ويعنى تحمل الجزء الأكبر من المسئولية فى العملية التعليمية ، وهنا يكون دور المعلم هو الادارة والتوجيه وتذليل الصعاب أمام المتعلم لكى يكون قادرا بالفعل على أن يمارس دورا ايجابيا ، ومن خلال ايجابية جميع الأطراف يكون هناك تفاعلات لفظية وغير لفظية فالمناقشات مستمرة بين مجموعات التلاميذ وفى داخـل كل مجمـوعة على حده من أجل التساؤل وعرض الآراء ووجهات النظر المختلفـة وصولا إلى القرار الجماعى المناسب وبالتالى فان الألعاب الأكاديمية بما تسمح به من ايجابية وتفاعل تعنى اتاحة الفرص المناسبة للتلاميذ للتدريب على كيفية تحمل المسئوليات وكيفية اجراء الحوار . .

٩ ـ تقويم الذات :

يستطيع كل فرد أثناء تنفيذ اللعبة أن ينظر الى آدائه فى ضوء الأهداف التى يرجى بلوغهـا والتى تكون واضحة المعالم بالنسبة له منذ البداية ، وهو فى هذا الصدد يرى بوضوح نواحى القوة والضعف فى هذا الأداء ويصحح مسار العمل على المستوى الفردى ، وكذلك الأمر بالنسبة للجماعة ، فهى حينما تبدأ العمل وتقطع شوطا فيه تتوقف للمراجعة ، والمقصود بذلك هو تقويم الذات أى تقويم

أداء الجماعة ، وبذلك يتم التقويم على المستوى الفردى وعلى المستوى الجماعى مرحليا ، كما يتم تعديل مسار العمل الجماعى من خلال اتفاق الجماعة واتخاذ قرار مرحلى فى هذا الشأن ، وفى هذا الاطار تصبح عملية التقويم مسايرة لشروط التقويم العلمى ، وخاصة بالنسبة للاستمرارية فضلا عن مشاركة الفرد فى تقويم ذاته وتقويم الجماعة لنفسها ، وبالتالى فالمعلم هنا وان كان يقوم تلاميذه أثناء العمل وبعد الانتهاء من تنفيذ اللعبة فهذا يعنى تعرف مدى نجاح التلاميذ فى مهمتهم ، وتعرف مدى صلاحية اللعبة ، أما بالنسبة للتلاميذ فهم يتعلمون مواجهة الذات ومصارحتها ، هذا فضلا عن تعلمهم أسلوب تفكير يصعب اكتسابه من خلال المواقف التعليمية المعتادة . .

١٠ - تمثيل الأدوار :

لما كانت الألعاب الأكاديمية يتم تخطيطها وبناؤها استنادا إلى تصور لابعاد مشكلات معينة ، فان من يقوم بتصميم اللعبة ينظر إلى المشكلة فى واقعها ويحاول استبعاد التفصيلات وتقديمها فى قالب مبسط قابل للدراسة من وجهة نظر تلاميذ مستوى تعليمى معين ، وبطبيعة الحال فان تلك المشكلات حينما تكون من الواقع فهى تضم شخصيات وتعكس آراء واتجاهات وعلاقات ومؤسسات ، وبذلك فان تصميم اللعبة وتنفيذها يعنيان بأن يقوم التلاميذ باختيار الأدوار التى تناسبهم ، وقد يتصور التلاميذ أنهم قادرون على القيام بأدوار معينة لاتناسب امكاناتهم ، وهنا يأتى دور المعلم فى تحديد الأدوار المناسبة لتلاميذه فى ضوء فهمه لقدرات كل منهم ، فليس من المقبول أن يقوم تلميذ بعمل أو أكثر دون أن تتوافر لديه القدرة لذلك وتستغل الألعاب الأكاديمية ميل الصغار إلى تقليد الكبار وتمثيل أدوارهم لاغراض تعليمية ، ومن ثم فان ما يتم فى هذا الشأن هو بمثابة تدريب على مهارات الحياة فى مواقف تعليمية مصغرة .

ومن الامور التى يجب الاشارة اليها فى هذا المجال أن استخدام الألعاب الأكاديمية فى التدريس يتوقف على أمور عديدة منها الفكر التربوى السائد والذى ينعكس على المناهج المدرسية التى يقوم المعلم بتنفيذها ، كما يتوقف استخدام هذا المدخل أيضا على مدى اقتناع المعلم نفسه ومدى ما يتاح له من الامكانيات وخاصة إذا كانت هناك ألعاب أكاديمية جاهزة الصنع ومتصلة اتصالا مباشرا بالمنهج الذى يقوم المعلم بتنفيذه ، والا فان المعلم فى هذه الحالة يحتاج إلى تصميم ألعاب أكاديمية تتصل بالمادة العلمية التى يقوم بتدريسها ، وبناء على ذلك سنعرض الخطوات الأساسية اللازمة للمعلم لتصميم ألعاب مناسبة . .

أولا ـ تحديد المفهوم الرئيسى أو العملية التى يود مصمم اللعبة أو المعلم التركيز عليهم خلال اللعبة :

ويتم ذلك فى ضوء دراسة الأهداف الخاصة بالمادة العلمية ومحتواها ، فقد يكون هذا المحتوى فى مادة الجغرافيا والدرس عن الصناعة ، ومقوماتها ، وقد يكون المحتوى فى مادة العلوم والدرس عن التلوث ومسبباته وأضراره ، وقد يكون المحتوى فى مادة التاريخ والدرس عن الخلافة الاسلامية زمن الخلفاء الراشدين ، وقد تكون المادة احدى اللغات والدرس عن استخدام قاعدة فى بناء جملة أو توجيه سؤال . .

ثانيا ـ تحديد مجال اللعبة ومحتواها :

وهنا يقوم مصمم اللعبة أو المعلم بتحديد الحيز المكانى والزمانى الذى يريد تمثيله أو نقله من سياقه الطبيعى فى الحياة إلى الموقف التعليمى ، ففى درس جغرافية الصناعة تحدد منطقة معينة لدراستها وتحديد العوامل التى جعلت من هذه المنطقة منطقة صناعية ، وستعتبر هذه المنطقة المسرح الذى سيتم عليه تمثيل أدوار اللعبة ، وهنا يكون على مصمم اللعبة أو المعلم أن يحدد بوضوح الأهداف التى يسعى إلى تحقيقها من وراء إجراء هذه اللعبة ، فقد تكون هذه الأهداف خاصة بمراجعة بعض المفاهيم أو تعديل لبعض الاتجاهات ، وسيترتب على تحديد هذه الأهداف صياغة محتوى اللعبة . .

ثالثا ـ تحديد طبيعة اللعبة :

ويقصد بذلك تحديد ما تحتاجه اللعبة من تجهيزات معينة ، ويعنى ذلك أن يقوم مصمم اللعبة أو المعلم بدراسة الامكانات المتاحة لتصميم اللعبة ، فقد تقتصر اللعبة على مجرد تحديد أدوار معينة سيقوم التلاميذ بتمثيلها ، ويتطلب ذلك اختيار محتوى الدور وصياغته واعطائه للمتعلم للتدرب عليه وممارسته تمهيدا لاجراء اللعبة ، وقد يمتد الأمر إلى استخدام لوحة معينة واسخدام مجموعة من الأدوات الأفلام والورق اللاصق الملون والسبورات الممغنطة والخرائط والجداول والرسوم البيانية والصور والأفلام الثابتة والشرائح والكتيبات التى يتم عن طريقها تغيير بيئة التعلم ، وهنا تختلف طبيعة اللعبة من كونها مجرد تمثيل أدوار وممارسة أنشطة واتباع قواعد لاتخاذ قرار فى النهاية . .

رابعا ـ تحديد المشاركين في اللعبة :

ويتم هذا الأمر من خلال فهم مصمم اللعبة أو المعلم لطبيعة اللعبة وأبعادها والأدوار اللازمة لتنفيذها ، ويلاحظ هنا أن اللعبة تقتضى أن يقسم الفصل الى مجموعات ، وكل مجموعة يعين لها قائد وكل قائد يتولى مسئولية التنفيذ لكافة المسئوليات التى توزع على أفراد مجموعته ، فاذا كانت اللعبة على سبيل المثال لانشاء شركة أو مصنع معين ، فهذا يعنى أن الأدوار التى يجب أن يمارسها التلاميذ هى أدوار رئاسة الشركة واعضاء مجلس الادارة ورؤساء العمال ومندوبى المشتريات والمبيعات ومسئولى التخزين والاعلان وممثلى الحكومة والبنوك وحماية البيئة . وتجدر الاشارة هنا إلى أهمية مراعاة ملاءمة الأدوار التى يتولاها التلاميذ لاهتماماتهم ، اذ إنه ليس من الجائز أن يكلف أحد التلاميذ بممارسة دور لا يشعر هو بأهميته أو ميله لتمثيله ، وبالتالى سيتحدد دور كل مشارك بحيث يختلف عن الآخر من حيث الهدف والمحتوى ، فأصحاب المصنع هدفهم الأساسى اقامة المصنع وبالتالى سيكون دفاعهم فى الموقف التعليمى لاتمام اقامة المصنع ، وممثلوا جمعية حماية البيئة هدفهم يختلف تماما عن الهدف السابق فهم يريدون ايقاف انشاء المصنع فى هذه المنطقة لما فيه من اضرار ولما تحدثه المخلفات التى تلقى بها المصانع من تلوث للبيئة ، أما ممثلوا الدولة فسيكون فى أيديهم اتخاذ القرار ، فهل ستوافق الدولة على اقامة المصنع لما فيه من فرص عمل للكثيرين أم أنها ستوقف انشاء المصنع ، وهنا ستبدأ المناقشات وعرض وجهات النظر المؤيدة والمخالفة . .

خامسا ـ تحديد عملية التفاعل فى اللعبة :

ويقصد بذلك أن يقوم مصمم اللعبة أو المعلم بتحديد مسارات عملية التفاعل بين الأفراد المساهمين مما يعنى تحديد النقاط الأساسية التى ستتم مناقشتها ، وتعتمد هذه العملية بالدرجة الأولى على مجال اللعبة والمادة الدراسية التى يقوم المعلم بتدريسها ، ويعتمد تحديد عملية التفاعل أيضا على الأهداف التى صممت اللعبة لتحقيقها والاجراءات التى تتم بموجبها اللعبة ، وهنا يجب أن يلاحظ المعلم أن التفاعل ربما يأخذ شكل أعمال كتابية مثل كتابة تقارير أو إعداد حسابات أو ميزانيات وغير ذلك مما يعد مادة أساسية للمناقشة . .

سادسا ـ ترجمة كل ما سبق إلى خبرات تعليمية :

حيث يتم نقل الواقع إلى الفصل ، وهنا تكمن الصعوبة الرئيسية فى بناء اللعبة ، فالواقع لا يمكن تمثيله بكل ما فيه من تفصيلات دقيقة ولكن يتم نقل

هذا الواقع بعد تجريده ، أى الاختصار على الخصائص الرئيسية والتى تكون الصورة العامة لهذا الواقع ، فقد يتمثل هذا الواقع فى المثال السابق فى منطقة معينة لاقامة المصنع ، وهنا سيتم تمثيل الواقع على خريطة تفصيلية للجزء المراد إقامة المصنع عليه ، والتعبير عن الظاهرات الجغرافية برموز معينة ، كما يمكن تمثيل هذه المنطقة برسم مربعات على الخريطة تعبر عن القيمة الفعلية لتكلفة انشاء المصنع فى كل كيلو متر مربع ، وقد يكون تمثيل الواقع بكشوف ميزانية أو بكروت صغيرة تكتب عليها بعض العبارات ويطلق عليها عامل الصدفة يسحب منها الأعضاء كل جولة من الجولات لتحدد لهم مسار التحرك واللعب . .

سابعا ـ صياغة قواعد اللعبة الأكاديمية :

فلابد لأى عمل منظم أن يتم وفق قواعد معينة ، ويقوم مصمم اللعبة أو المعلم بصياغة هذه القواعد فى ضوء محتوى المادة وطبيعة الخبرة التعليمية التى يود أن يمر المتعلم بها وتتأثر هذه القواعد بالواقع الخارجى الذى يعيشه المتعلم فالهدف الأساسى من اللعبة الأكاديمية دائما إتاحة الفرص للمتعلم لممارسة الحياة اليومية من خلال قواعد معينة ، وفى هذه الخطوة يحدد المعلم مجموعة القواعد التى سيسير عليها تنفيذ اللعبة ويرسم الحدود التى سيلتزم بها المشاركون ، والوقت المتاح لكل فرد لممارسة دوره فيها ، وعدد الجولات التى ستنفذ بمقتضاها اللعبة ، ومن هنا يمكن تحديد الوقت المتاح لممارسة اللعبة وتحدد أيضا مدى صعوبتها ، فاذا كانت قواعد اللعبة تعتمد على ممارسات معقدة أدى ذلك إلى صعوبة اللعبة وربما ملاءمتها لمستويات تعليمية أعلى . . .

ثامنا ـ صياغة دليل اللعبة :

فلكل لعبة أكاديمية دليل توضح فيه التعليمات الخاصة باللعبة وكيفية تنفيذها ، ويرتبط بهذا أيضا بيان اللعبة ومجالها ومستواها والأدوار التى ستكلف بها المجموعات ، ولابد أن يراعى فى الدليل أن يحتوى على قائمة المواد التعليمية اللازمة لممارسة هذه اللعبة من خرائط وأفلام وصور ولوحات وجداول مع توضيح وقت وكيفية استخدام كل فى موضعه .

والمعلم فى استخدامه لمدخل الألعاب الأكاديمية لابد أن يمتلك الى جانب مهارة تصميم الألعاب وبنائها مهارات أخرى تساعده على ممارسة هذا المدخل ، فلابد أن تكون لديه مهارة اختيار اللعبة المناسبة إذا ما كان لديه العديد من البدائل التى يختار من بينها ، ولابد أن يكون هذا الاختيار فى ضوء أهداف المنهج ومحتواه ،

وفى ضوء الخبرات السابقة للمتعلمين ، وكذلك لابد من أن يتمكن المعلم من مهارة تقديم اللعبة إلى المتعلم وعرضها عرضا شيقا حتى تتحقق الأهداف التى حددها ، وتختلف أدوار المعلم فى استخدام هذا المدخل عن أدواره فى المداخل الأخرى ، فلابد له من التمكن من مهارات التخطيط والملاحظة والتسجيل والمتابعة المستمرة لنشاط التلاميذ داخل الفصل ، هذا كما أنه يجب الاشارة فى هذا الشأن إلى أن المعلم لابد أن يشرك تلاميذه فى عملية تقويم اللعبة سواء أثناء تنفيذها أو بعد الانتهاء منها .

والجزء التالى يعرض نموذجا لاحدى الألعاب الأكاديمية التى تستخدم فى تدريس الجغرافيا بالمملكة المتحدة بالمرحلة الثانوية . .

« الرواد الأوائل فى السكك الحديدية »

مصمم هذه اللعبة (ركس ولفورد Rex Walfard) ، وقد صممها لتناسب المرحلة الثانوية ، وتهتم اللعبة بتلك الفترة التاريخية التى أعطى فيها إبراهام لنكولن امتياز مد السكك الحديدية لبعض الشركات ، وذلك بهدف ربط شرق الولايات المتحدة الأمريكية بغربها فى منتصف القرن التاسع عشر .

أهـداف اللعبـة :

تهدف هذه اللعبة إلى تحقيق مايلى :

١ ـ أن يكتسب التلاميذ العديد من المفاهيم الجغرافية والتاريخية الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية ودور السكك الحديدية فى دفع السكان إلى الجزء الغربى منها .

٢ ـ أن يعرف التلاميذ أهم المشكلات التى قابلت أولئك الذين تصدوا لشق السكك الحديدية كالظروف البيئية من جبال وأنهار وغيرها .

٣ ـ إتاحة الفرص للتلاميذ لممارسة العديد من الأنشطة الجماعية كالمناقشة والمداولة واتخاذ القرارات على نحو جماعى .

أدوات اللعبـه :

تستخدم مع هذه اللعبة بعض الأدوات وهى :

١ ـ فيلم ثابت يحتوى على مجموعة من الصور تحكى بعض الظروف التاريخية التى كانت سائدة فى تلك الفترة التاريخية ، فبعض هذه الصور يعرض الظروف الطبيعية والاجتماعية ، وبعضها الآخر يعرض هجوم البقر الوحشى على الخطوط الحديدية بعد بنائها ، والبعض يصور هجوم الهنود الحمر على العاملين بهذه الخطوط ، وذلك ليصور مصمم اللعبة للتلاميذ الصعاب التى قابلت الشركات فى مد هذه الخطوط . .

٢ ـ الخريطة الأساسية للعبة وهى خريطة لسطح الولايات المتحدة الأمريكية وفى نفس الوقت قسمت الخريطة إلى مربعات كل منها يحمل رقما ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ . . . الخ . وهذه الأرقام توضح التكلفة الفعلية لشق الخط الحديدى فى هذه المناطق مقدرة بالدولارات ، ويوجد فى أسفل الخريطة قطاع تضاريس عرضى يمتد من شيكاغو إلى سان فرانسكو على الساحل الغربى ليعبر بوضوح عن شكل السطح .

٣ - مجموعة من الخرائط بنفس مواصفات الخريطة السابقة بمقياس رسم أصغر وذلك لكى تستخدمها مجموعات التلاميذ اثناء تنفيذ اللعبة .

٤ - مجموعة من البطاقات تسمى بطاقات الصدفة (Chance Factors) يصف كل منها حادثا أو موقفا يؤدى تعرض أى فريق عمل له إلى خسارة فى الوقت والمال ، كما قد تحتوى بعض البطاقات على امتيازات قد يحصل عليها الفريق تؤدى إلى ميزة ينفرد بها عن الفرق الأخرى ، والهدف الأساسى المقصود من وراء استخدام هذه البطاقات هو أن يدرك التلاميذ بصورة قريبة من الواقع أن مثل هذه المشروعات قد تعترضها ظروف فى صالحها أو ظروف أخرى قد تؤدى إلى تعطيل وخسارة للعمل .

٥ - مجموعة من الأسهم الملونة القابلة للصق (أحمر - أصفر - أخضر) وذلك لتحديد خط سير الخطوط الحديدية على الخريطة الأساسية للعبة .

٦ - مجموعة من كشوف الحساب بعدد مجموعات اللعب (Balonce Sheet) ويوضح فيها رصيد كل شركة وماتكسبه من أموال وماتنفقه على السكك الحديدية فى كل جولة من الجولات . .

اجـــراءات اللعبـــة :

تستغـرق ممارسة هذه اللعبة أربع حصص تقريبا تخصص الحصة الأولى لتقـديم اللعبة للتلاميذ والثانية والثالثة لممارسة اللعبة ، والحصة الأخيرة لاجراء عملية التقـويم النهائية ، وتبدأ اللعبة بأن يعرض المعلم الخريطة الطبيعية أمام تلاميذ الفصل ، ويستنتج التلاميذ من مفتاح الخريطة ظروف السطح فى الولايات المتحدة الأمريكية ، ثم يبدأ المعلم فى شرح الظروف التاريخية التى كانت سائدة فى تلك الفترة مستخدما الفيلم الثابت إلى جانب الخريطة ، ثم يشرح المعلم للتلاميذ اجراءات اللعبة على أساس أنهم سيقومون بتمثيل أدوار فى تلك الشركات التى تولت بناء السكك الحديدية ، ثم يقسم التلاميذ إلى أربع أو خمس ، كل شركة يمثلها خمسة تلاميذ ، رئيس للشركة ومساح لكى يحدد مسار الخط الحديدى بعد دراسـة المنطقة جيدا ومهندس يقوم بمد الخط الحديدى على الخريطة الأساسية للعبة ، وسكرتير ليسجل اقتراحات الاعضاء ومناقشاتهم ، ومشرف مالى يشرف على النواحى المالية ويسجل الوارد والمنصرف فى كشف حساب الشركة . .

ويلاحظ أن هذه اللعبة تتكون من عدد من الجولات يستطيع المعلم أن يترك فرق العمل تلعب اللعبة حتى تصل إلى الشاطىء الغَربى ، كما يستطيع أن يقصرها على عدد معين من الجولات ، وهذا الأمر يتوقف عادة على الوقت المتاح ، وقبل أن يسمح المعلم ببدء اللعبة عليه أن يتأكد تماما من أن كل تلميذ قد فهم دوره جيدا وفهم الظروف التاريخية والجغرافية لهذه الفترة ، ثم يعلن مع بدء اللعبة أنه قد أعطى لكل شركة منحة قدرها ١٥ ألف دولار ، وعندئذ تبدأ كل جماعة فى المناقشة والدراسة باستخدام الخريطة الخاصة بها وحساب التكاليف واجراءات العمل ، وبعد الانتهاء من المناقشة واتخاذ القرار يقوم المهندس الممثل لكل شركة بتوقيع الخط الحديدى على الخريطة الأساسية للعبة ، وهكذا تقوم كل شركة بتوقيع الخط الحديدى الخاص بها وحساب التكاليف وتسجيل ذلك فى كشف الحساب الخاص ، ويعلن المعلم انتهاء الجولة الأولى ، ثم يبدأ فى سحب بطاقات الصدفة التى تعطى بعض الأموال لشركة أو توقف شركة أخرى عن العمل فى الجولة ، أو غير ذلك مما تشير إليه هذه البطاقات ، وبعد انتهاء بطاقات الصدفة وتسجيل نتائجها فى كشف الحساب تبدأ الجولة الثانية ، وهنا يمنح المعلم كل شركة ١٥ ألف دولار أخرى ، ثم يقوم أفراد كل شركة بدراسة إمكانات الجولة الثانية ، وبعد المناقشة والمداولة يبدأ المهندس الخاص بهذه الشركة فى توقيع امتداد الخط الحديدى على الخريطة الأساسية ، ثم يقوم المعلم بحسب بطاقات الصدفة لمرة أخرى ويسجل المشرف المالى الحساب الخاص لكل شركة ، وهكذا حتى نهاية اللعبة حتى تصل الشركات الى الساحل الغربى . .

ويقوم المعلم فى الحصة الرابعة بتقويم أداء التلاميذ والقرارات التى توصلوا اليها ، وذلك عن طريق المناقشة وتبادل الآراء ، وفى نفس الوقت يناقش المعلم سلوك التلاميذ فى كل مجموعة على حدة وكذلك أسلوب التعامل بين المجموعات أثناء العمل . . .

مما سبق يتضح أن هذا المدخل يعد خبره تعليمية متكاملة يمر بها المتعلم ويكتسب من خلالها معلومات ومفاهيم واتجاهات وقيما ، ويمارس من خلالها مهارات عقلية واجتماعية ، وفى الوقت نفسه يقوم بدور ايجابى فى جمع المعلومات ، ويستفيد منها فى اتخاذ قرار معين ، أما دور المعلم فهو منظم للخبرة وموجه لتعلم التلاميذ أثناء مرورهم بها ، بالاضافة إلى أن هذه اللعبة قد تثير فى نفس المتعلم العديد من التساؤلات وقد تثير فى نفسه الدافعية الى الاستزادة وتعلم الكثير عن تلك الظروف التاريخية والجغرافية لهذه الفترة ، وكذا المؤثرات والاحداث التى شاركت فى تشكيل واقع مجرى الأحداث والمواقف والمشكلات فيها . .

وهكذا يمكن القول أن هذا المدخل بقدر ما يحل من مشكلات تدريس المواد الاجتماعية فهو يثير أيضا مجموعة من التساؤلات تعد مداخل لتطوير أداء معلم المواد الاجتماعية فى التدريس . .

وهنا نعود إلى الاجابة عن السؤال الذى سبق أن طرحناه فى مقدمة هذا الفصل الخاص بالعوامل المسئولة عن عدم استخدام مدخل الألعاب الأكاديمية بمدارسنا . فلا يزال التدريس فى مدارسنا مشدودا إلى النمط التقليدى ، أو بمعنى آخر إلى الفكر التقليدى الذى يركز على المعلم فى الموقف التعليمى ، أما عن استغلال نشاط المتعلم فلا يتم إلا بقدر محدود ، ربما يتمثل فى اجابة بعض الأسئلة الشفوية داخل الفصل أو ممارسة بعض الأنشطة خارج الجدول المدرسى لتصميم وسيلة أو كتابة بحث قصير . .

ربما يضاف إلى العامل السابق أن أدوار المعلم ما زالت مقتصره على الناحية الالقائية والمناقشة فى أضيق الحدود ، وغالبا ما يكون محور هذه المناقشة المادة العلمية ومراجعتها والتأكد من استيعابها ، كما أن هناك سببا آخر يعوق استخدام هذا المدخل فى مدارسنا هو عدم اتاحة الفرصة للمعلم لدراسة هذا المدخل فى كليات التربية أثناء إعداده ، أو دراسته من خلال البرامج التدريبية التى تقدم له أثناء الخدمة ، كما أن عدم توافر ألعاب أكاديمية مصممة بحيث تتمشى مع المناهج السائدة فى مدارسنا يؤدى إلى إحجام المعلمين عن استخدام هذا المدخل .

أما عن الامتحانات التى لا تزال حتى اليوم لا تقيس الا الجانب المعرفى والذى يكون التركيز عليه بدرجة أقل فى مدخل الألعاب الأكاديمية ، فالتركيز يكون بدرجة أكبر على تدريب المتعلم كيف يتخذ القرار وكيف يعبر عن رأيه ، ومن هنا كانت فلسفة هذا المدخل تختلف تماما مع فلسفة التقويم الحالية فى مدارسنا ، وبالتالى فان المعلم لايجد قيمة حقيقية فى استخدام الألعاب الأكاديمية إذ إنها لا تدخل فى إطار عملية التقويم بشكل عام ، ومن ثم يكون التركيز على مادة الكتاب وغيرها من الأساليب التى يمكن أن تثرى حصيلة التعلم لدى التلاميذ . . .

الفصـــل الســـادس

« العمـــل الميـــدانى »

العمـــل الميـــدانى

يعد العمل الميدانى من المجالات الأساسية التى يمكن أن يحقق التلاميذ من خلالهـا العديد من الأهداف التى يرى التربويون فيها أهمية خاصة بالنسبة لتربية النشء ، ويلاحظ أن هناك بعض المصطلحات التى يشيع الخلط بينها فى هذا المجـال ، وهى الـدراسـة الميدانية والزيارة الميدانية والرحلة الميدانية وأخيرا العمل الميدانى ، ولقد آثرنا أن نستخدم المصطلح الأخير لأنه أكثر دلالة على ما نود عرضـه فى هذا المجـال ، فالـدراسـة الميدانية لها أهـدافهـا وأساليبها وتنظيماتها ومستوياتها التى تختلف عن الزيارة الميدانية ، ويستخدم مصطلح الدراسة الميدانية للدلالـة على ما يقـوم به طلاب المستـويات الجـامعية والعليا من عمـل فى هذا المجال ، أما ما يقوم به التلاميذ فى مستويات التعليم العام فيطلق عليه مصطلح الزيارة الميدانية أو الرحلة الميدانية ، وهو جهد يعنى فى مضمونه تخطيطا وإعدادا ومشاركة من جانب التلاميذ بقدر يفوق ما يجرى فى الرحلة الترويحية ، وعلى أية حال فان مصطلح العمل الميدانى يقصد به فى هذا المجال تلك الاجراءات التى يقـوم بها المعلم بالاشتراك مع تلاميذه بهدف الحصول على المعلومات واكتساب العديد من المهارات والاتجاهات نتيجة للمرور بمجموعة من الخبرات المباشرة فى البيئـة ، بحيث تكـون تلك الاجـراءات متكـاملة مع المنهج الدراسى أو أحد موضوعاته ، وبحيث تمثل جهدا مخططا فى اتجاه تحقيق تلك الأهداف . .

ومن ثم فان الـدراسـة الميدانية أو الزيارة الميدانية كلاهما يدخل فى إطار العمـل الميدانى ، ولكن الفروق الأساسية تكمن فى مستوى الدراسة وأهدافها والمدى الزمنى وعدد أجهزة القياس والرصد وأنواعها . .

ويرى البعض أن العمـــل الميدانى لا ينـاسب إلا المستـويات التعليمية المتقدمة ، وأن استخدامه فى التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية أو المتوسطة يعد أمرا شكليا مضيعة للوقت والجهد ، ولكن واقع الأمر هو أن العمل الميدانى يمكن أن يتم فى أى مستوى دراسى ، ولكن الاختلاف يكون فى مستويات الأهداف التى يرجى بلوغها فى كل مستوى ، فقد تكون أهداف العمل الميدانى فى صف من صفوف المرحلة الابتدائية :

١ ـ أن يشاهد التلاميذ بعض الظواهر الطبعية فى البيئة المحلية .

٢ ـ أن يجمع التلاميذ بعض العينات من البيئة المحلية .

٣ ـ أن يعرف التلاميذ أشكال الانتاج الزراعى فى البيئة المحلية .

وفى هذه الحالة يقوم المعلم والتلاميذ بالتخطيط والاعداد اللازمين ، وقد يقتضى ذلك اعداد استمارة لجمع البيانات وبطاقة ملاحظة أو اعداد جهاز للتسجيل الصوتى أو غير ذلك من الأساليب اللازمة للتنفيذ . أما بالنسبة للعمل الميدانى فى المستويات التعليمية الأعلى فقد تتبنى نفس الأهداف ولكن بمستوى آخر أكثر تركيبا ، وبالتالى فان العمل الميدانى فى المرحلة الثانوية مثلا قد يتطلب صياغة أخرى لنفس الأهداف السابقة على النحو الآتى :

١ ـ أن يرصد التلاميذ الظاهرات الطبيعية فى البيئة المحلية .

٢ ـ أن يسجل التلاميذ بيانات عن تلك الظاهرات فى جداول خاصة .

٣ ـ أن يجمع التلاميذ عينات من الصخور التى توجد فى البيئة .

٤ ـ أن يدرك التلاميذ العلاقة بين أشكال الانتاج الزراعى ومظاهر النشاط الصناعى فى البيئة المحلية .

وقد يختلف مستوى العمل الميدانى أيضا من حيث مجاله ومداه الزمنى ، فقد يكون فى المستويات الأولية على بعد مسافة قليلة من المدرسة ولا يستغرق أكثر من ساعات قليلة أو يوم دراسى كامل على الأكثر ، أما فى المستويات الأعلى فقد يتطلب قضاء أكثر من يوم فى مكان ما قد يبعد عن المدرسة أو الكلية الجامعية بمسافات طويلة تحتاج إلى استخدام وسائل مواصلات ، وعلى أية حال فان العمل الميدانى مهما كان مستواه ومجاله ومداه فانه يساعد الفرد على اكتساب العديد من جوانب التعليم التى ربما يصعب عليه تعلمها من خلال مواقف التدريس العادية داخل جدران الفصول الدراسية وخاصة بالنسبة لتلاميذ المستويات التعليمية الابتدائية والمتوسطة حيث الحاجة الى تطبيق الدراسات النظرية على الواقع الميدانى وحيث يصعب فى كثير من الأحيان ادراك معانى ودلالات ومظاهر العديد من الأمور المجردة ، هذا كما أن العمل الميدانى يعد فرصة حقيقية لتخطيط خبرات مربية تتميز بالشمول والتكامل والواقعية ، وهى بذلك تتيح المجال لدراسة أية ظاهرة سواء .

كانت طبيعية أو بشرية فى اطارها الطبيعى أو الاجتماعى الذى تنتمى إليه ، وخاصة أن العملية التربوية تصبح ذات معنى وقيمة اذا ما حدثت فى اطارها الواقعى ، ولعلنا بذلك نرى أن ما قد يستقطع من البيئة وينقل الى داخل جدران الفصول المدرسية لتحليله وإخضاعه للدراسة ليس إلا محاولة للاستعاضةبه عن الواقع ذاته الذى يصعب نقله برمته الى الفصول المدرسية ، وعلى أية حال فان أهمية العمل الميدانى لم تعد موضع خلاف أو مناقشة ، فقد أثبتت بحوث عديدة القيمة التربوية لاستخدام هذا المدخل فى عملية التدريس ، ولعل ذلك يفرض علينا أن نعالج فى شىء من التفصيل الأهداف الأساسية التى يمكن أن يشارك العمل الميدانى فى تحقيقها والتى تجعلنا نؤكد القول بأن التعلم من خلال المرور بخبرات غنية تتميز بالتكامل والشمول والواقعية والمهارسة لا يعادله من حيث القيمة أى نوع آخر من المواقف التعليمية وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أن تصنيف أهداف العمل الميدانى الى أهداف معرفية ووجدانية ونفسية حركية لا يعنى أن السعى الى بلوغها فى مواقف تعليمية معينة يسير على نفس النمط ، وانما يوجد الفرد فى أى موقف على نحو كلى بحيث يصعب القول أنه يسعى الى تحقيق هدف معرفى فقط أو وجدانى فقط أو غيرهما ، وانما ما يجرى هو تعلم متكامل يجمع بين الجوانب الثلاثة ، كما أن تعلم الفرد وسلوكه على نحو أو آخر هو انعكاس لهذه الخلفية الكلية . ويمكن تصنيف أهداف العمل الميدانى على النحو التالى :

أولا ـ الأهداف المعرفية :

يلاحظ أن العملية التعليمية المعتادة ـ والتى تجرى فى داخل الفصول المدرسية تهدف إلى بلوغ العديد من الأهداف المعرفية ، وإن كنا نلاحظ أن معظم الجهد يوجه إلى بلوغ الأهداف التى يغلب عليها طابع التذكر أو الاسترجاع وقلما نجد اهتماما مقصودا بالمستويات المعرفية المتقدمة ، ولعلنا لانغالى اذا قلنا أن هذا الأمر يعد حرمانا للأبناء من فرص حقيقية لتنمية قدراتهم العقلية ، فالمعلم يجب أن يولى اهتماما خاصا بممارسة الأبناء للعمليات العقلية المتقدمة أثناء التدريس ، وإن كان ذلك لا يعنى الاستغناء عن العمل الميدانى الذى يمكن أن يساعد التلاميذ على بلوغ الأهداف المعرفية الآتية :

١ ـ تطبيق المفاهيم والمبادىء والتعميمات العلمية :

فالكثير مما يدرسه التلاميذ داخل جدران الفصل المدرسى لا يخرج عن كونه مجرد معلومات وحقائق متناثرة ربما لا يشعرون برابطة بينها ولا يرون قنوات

الاتصال أو التكامل فيما بينها ، وهو أمر لا يساعدهم على تكوين المفاهيم والمبادىء والتعميمات التى تختزل تلك الحقائق والمعارف ، بالاضافة الى أن ما يتم تعلمه من جوانب التعلم هذه يظل فى اطار الذاكرة ومستواها ، بمعنى أنها لا تجد الفرص المناسبة للتطبيق ، أى فرص مطابقة المعرفة النظرية على الواقع الجارى . .

أما بالنسبة للعمل الميدانى فان التلميذ يرى ويسمع ويلمس كل شىء يمر به ، ومن خلال ذلك يستطيع أن يقارن كل خبرة جديدة يمر بها بكل ما يحتويه اطار الخبرة السابقة عنده ، ومن ثم يجد الفرص المناسبة والكافية لتطبيق كل ما تعلمه نظريا .

ومن مزايا هذا الأمر أيضا أن عملية التطبيق هذه تساعد التلميذ على الاجابة عن العديد من التساؤلات ، فضلا عن أنها تثير تساؤلات أخرى تعد بداية لتفكير ومناقشة وتحليل وقراءة ، وبذلك يكون العمل الميدانى خبرة ترتبط بخبرات سابقة وتمهد لخبرات أخرى تالية ، أى أنها ـ وان كانت تدعم التعلم السابق ـ تمهد أيضا لتعلم تال ، مما يعد ميزة تميز العملية التعليمية الفعالة .

٢ ـ تعرف الظاهرات الطبيعية والبشرية فى البيئة :

فالعمل الميدانى يعنى فى جانب منه استخدام مختلف حواس الانسان والتى يتم من خلالها رصد تلك الظاهرات ـ وادراك ما هو طبيعى أو بشرى منها ، أما الدراسة النظرية فهى ربما تستخدم الكلمة المكتوبة أو المقروءة الى جانب الوسائل التعليمية التى تعد بدائل للواقع ، ومع ذلك فالتلاميذ لا يستطيعون غالبا تعرف تلك الظاهرات بشكلها وحجمها وأبعادها الطبيعية ، كما توجد فى اطارها الحقيقى الذى تنتمى اليه ، وهو الأمر الذى يؤدى فى كثير من الأحيان الى تكوين مدركات خاطئة قد يصعب تعرف الظاهرات حينما يواجهونها فى حياتم اليومية ، بل وربما يحتاج تعديل تلك المدركات وتصحيحها الى عملية تعلم جديدة يسبقها عملية محو نشط لما سبق تعلمه بكل ما يشمله من قصور أو أخطاء . ومن ثم فان العمل الميدانى يعد سبيلا الى تكوين المدركات السليمة منذ البداية ، وهو ما يمهد لتعلم البنية المعرفية للعلم بشكل تراكمى سليم يساعد الفرد فيما يعد على استيفاء كل نواحى النقص فى تلك البنية من خلال الدراسة سواء كانت نظامية أو ذاتية ، ومثال ذلك أننا اذا قمنا بتدريس درس عن ظاهرتى المد والجزر فان حصيلة هذا الدرس ستكون بعض المعارف والحقائق عن هاتين الظاهرتين وأسبابها والنتائج

المترتبة عليها ، وأما الربط بين تلك المعارف والحقائق فيظل أمرا مفقودا الى أن تحين الفرص للتلاميذ أو لبعضهم لدراسة هاتين الظاهرتين بشكل مقصود ، مما يجعلهم قادرين على إدراك النتائج بصورة واقعية ، وهو الأمر الذى لا يتوافر من خلال الدرس بصورته التقليدية ، والذى يترتب عليه حفظ الأسباب والنتائج دون قدرة على تصورها أو تصور ما يترتب عليها من نتائج . .

٣ ـ تفسيرات الظاهرات :

كثيرا ما يعرف التلاميذ معلومات وحقائق كثيرة عن عديد من الظاهرات ، دون أن تكون لديهم القدرة على تفسيرها أو معرفة أسبابها ، ولعل هذه الظاهرة ترجع الى تعود التلاميذ على الاستماع الى المعلم ومحاولة حفظ واستظهار الحقائق والمعارف والاستعانة فى ذلك بمحتوى الكتاب المدرسى ، كما أن مسار عملية التدريس بصورتها التقليدية قلما يشجع التلاميذ على التفكير ومحاولة التوصل الى السبب أو الأسباب التى تكمن خلف ظاهرة ما أو تعد مسئولة عن حدوثها ، وبالتالى فان ما يترتب على ذلك فى أغلب الأحوال هو عملية الحفظ التى تشمل محتويات الدرس بما فى ذلك الأسباب التى يرددها المعلم أو يعرضها الكتاب المدرسى ، أما بالنسبة للعمل الميدانى فان استخدام الحواس فى التعرف على الظاهرة يثير العديد من التساؤلات لدى التلاميذ ، وهو الأمر الذى يجعل المعلم أو غيره من المشرفين على العمل الميدانى ـ فى موقف يكون عليهم فيه أن يجيبوا على تلك الأسئلة من خلال المزيد من المعلومات أو من خلال التوجيه الى قراءات خاصة أو جمع معلومات معينة من المصادر المعنية . .

٤ ـ إدراك العلاقات بين الظاهرات :

تؤدى الدراسة الجزئية للظاهرات غالبا الى قصور فى ادراك صورتها الكلية ، وما يوجد بينها من علاقات التأثير والتأثر والتفاعل ، فعلى سبيل المثال قد يدرس التلاميذ فى الفصول المدرسية موضوعا عن السكان ومعدلات النمو السكانى وفئات السكان والهجرات الداخلية والخارجية ، وقد يدرسون فى موضوع ثان وفى مادة مختلفة مظاهر الخدمات الاجتماعية والصحية ، وفى موضوع آخر مركز التجمع السكانى ، وعندئذ نجدهم يدرسون الكثير عن مجموعة من الظاهرات ، وفى نفس الوقت لا يدركون مجالات التفاعل والتكامل بينها ، بينما اذا تمت دراسة الظاهرة فى واقعها الذى توجد فيه كأن يخرج التلاميذ فى عمل ميدانى باحدى

القرى لدراسة هذا الأمر ، فان ذلك يساعدهم على ادراك كافة أبعاد الظاهرة ، وكذلك كافة المتغيرات ذات الصلة بها ، وهو الأمر الذى يعد على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للتلاميذ ، حيث إن العديد من الظاهرات والمشكلات التى سيواجهونها فى حياتهم العملية هى على تلك الصورة التى تمت دراستها فى العمل الميدانى ، ويختلف الأمر عن ذلك كثيرا حينما يكون تعلم الظاهرة مجزءا على النحو السابق ذكره ، اذ أنهم حينما يمارسون حياتهم العملية سيشعرون غالبا بفجوة بين ما درس وواقع الحياة اليومية ، مما يعنى حاجتهم إلى التعلم من جديد أثناء الحياة ومن خلال المحاولة والخطأ .

٥ ـ ادراك التفاعل الذى يتم بين الانسان والبيئة عن قرب :

وكما أن هناك تفاعلا بين مختلف الظاهرات ، فهناك أيضا تفاعل بين الانسان والبيئة ، فالبيئة تمتلك موارد كثيرة ومتنوعة ، كما أن الانسان بفكره يسعى الى سد حاجاته وتطويع امكانات البيئة لخدمته وترقية ظروف معيشته وأحواله وكثيرا ما تتم دراسة هذا التفاعل بأشكاله المختلفة بصورة نظرية بحيث يعرفها التلاميذ ويستطيعون ترديدها حينما يطلب منهم ذلك ، ولكن الصورة الحقيقية لمجرى ذلك التفاعل وأشكاله تظل غائبة عن أطر خبرات التلاميذ ، ومن ثم لا يستطيعون فى كثير من الأحيان إدراك أدوار الانسان فى ا لعمل والانتاج والتنمية ، على اعتبار أن ذلك الأمر هو مظهر من مظاهر التفاعل بين الطرفين ، وبالتالى يصعب عليهم تعرف أدوارهم ومسئولياتهم فى هذا الشأن ، وهو الأمر الذى يرتبط أشد الارتباط باتجاهات الفرد نحو العمل والانتاج والتنمية ودعم التفاعل بينه وبين مكونات البيئة . .

٦ ـ تعرف مشكلات البيئة :

يكشف العمل الميدانى للتلاميذ عن كثير من مشكلات البيئة ، ومن خلال ذلك يتعرفون على أبعاد كل مشكلة وأسبابها وآثارها ، فضلا عن أنه يفسح لهم المجال للتعلم فى البيئة ، ومن خلال ذلك يتم الربط بين البيئة والمدرسة ، وتقام المعابير بين الطرفين ، هذا كما أن دراستهم لتلك المشكلات فى واقعها هو أسلوب لتعليمهم الحياة بتراكيبها الطبيعية ومن خلال ممارسة الحياة ذاتها ، فقد يدرس التلاميذ داخل جدران الفصل الدراسى مشكلة المواصلات فى صورة بيانات ومعلومات وأرقام واحصاءات ، بينما إذا خرجوا فى عمل ميدانى لدراسة هذه المشكلة سيرون المشكلة بأنفسهم وسيقومون باحصاء عدد السيارات فى احدى

المنـاطق وسعة كل منها من الركاب ، كما سيقومون بتصنيفها واعداد استبيانات وجمع البيانات والمعلومات من مصادرها الأصلية ، وبالتالى سيتم لهم التعرف على المشكلة وأسبابها ونتائجها وتقديم الحل المقترح وبدائله من خلال دراسة تستخدم المنهج العلمى السليم ، وهو أمر يصعب تحقيقه داخل الفصول الدراسية . .

ثانيا ـ الأهداف الوجدانية :

وهى جوانب تنتمى الى وجدان الفرد ، ويلاحظ أننا فى عملية التدريس نفـترض أن تلك الأهـداف يتم بلوغهـا بشكل تلقائى ، أى أن ما يقوم المعلم بتـدريســه من الحقائق والمعارف يفترض فيه أنه يساعد التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف ، والواقع أنه لا يمكن أن نؤكد ذلك اذ أنه ليس بالضرورة أن تؤدى تلك الحقائق والمعارف الى بناء وتنمية ميول واتجاهات وقيم وغيرها من جوانب النمو النفسى للفرد ، اذ أن هذا الأمر يحتاج الى جهد منظم ومقصود بحيث يمكن أن تؤثر الجوانب المعرفية بالقدر الكافى فى تلك الجوانب النفسية ، وبالتالى فان العمل الميدانى بما يشمله من علاقات انسانية مباشرة بين التلاميذ من ناحية ، وبينهم وبـين معلميهم من ناحية أخرى ـ يمكن أن يساعد المعلمين على الكشف عن الكثـير من النـواحى النفسية التى يصعب الكشف عنها داخل جدران الفصل الـدراسى ، وبالتالى يمكن معرفة الحاجات والميول والاتجاهات والعادات وغير ذلك مما يمكن استغلاله كنقاط بداية لتعلم مثمر وفعال يأخذ فى اعتباره الصورة الكلية للفرد فى المواقف التعليمية ، ومن ثم فمن الأهداف الوجدانية التى يمكن بلوغها من خلال العمل الميدانى ما يأتى :

١ ـ اكتساب الميل نحو المعرفة :

فالتلاميذ حينما يخرجون الى البيئة من أجل تنفيذ عمل ميدانى شاركوا فى اختياره وتحديد أهدافه واجراءات تنفيذه فان ذلك يساعدهم على معرفة الكثير ، كما أنه وان كان يقدم الاجابات عن كثير من أسئلتهم فهو يثير الكثير من التساؤلات التى تحتاج الى بذل المزيد من الجهد لتعلم جديد ، ومن خلال ذلك فان ما يحدث هو اثارة للميول نحو القراءة والاطلاع والبحث فى مختلف مصادر المعرفة ، وقد يؤدى هذا الأمر الى الشعور بالحاجة الى المزيد من العمل الميدانى فى نفس المجال أو مجالات أخرى ، ولعلنا ندرك أن اكتساب التلاميذ للميل نحو المعرفة هو نقطة البـداية فى التـدريس الفعـال وفى التعلم المثمر القائم على أساس الاحساس الحقيقى لدى المتعلم للتعلم ، وليس بالضرورة هنا أن يكون هذا الميل موجها نحو

الكتاب المدرسى أو أى كتاب آخر ، ولكنه قد يكون موجها الى أى مصدر من المصادر التى يجب أن تسد نقصا لدى التلاميذ أو تختزل حاجة الى المعرفة لديهم . .

٢ ـ اكتساب الاتجاه نحو التعلم الذاتى :

يعد العمل الميدانى من أفضل المجالات التى يمكن أن تتيح للتلاميذ فرص اكتساب العديد من الاتجاهات ، اذ أن ما يتعرض له التلاميذ من مواقف طبيعية يكون له تأثير واضح فى بناء اتجاهاتهم ، فهم حينما يشتركون فى العمل الميدانى تتاح لهم فرص جمع البيانات والمعلومات والأدلة والشواهد ، كما يجدون المجال متاحا لتقويم الأشياء وإصدار الأحكام ثم يشعرون بدورهم فى العملية التعليمية وأنهم قادرون على أن يعلموا أنفسهم ولو بدرجة ما ، الأمر الذى يمكن أن ينمو معهم باستمرار تعلمهم من خلال العمل الميدانى ، ولعل الميزة الأساسية فى هذا الشأن هى أن المتعلم يشعر بأنه شريك فعال فى الموقف التعليمى وأن عليه مسئولية معينة وأدوار معينة لابد أن يمارسها حتى يتكامل العمل الذى تحملت المجموعة كلها مسئوليته ، وأنه مطالب بأن ينقد ما قام به من أعمال ، وما قام به الآخرون من أعمال أيضا .

ومن خلال ذلك يستطيع أن يثق بنفسه وأنه قادر على أن يحمل مسئولية تعليم ذاته حتى حينما يترك مقاعد الدراسة ويخرج الى الحياة العامة . .

٣ ـ اكتساب الاتجاه نحو العمل فى فريق :

يعمل التلميذ فى جميع مراحل العمل الميدانى مع زملائه باشراف وتوجيه معلم أو مجموعة من المعلمين ، وذلك سواء فى مرحلة التخطيط أو مرحلة التنفيذ أو فى مرحلة التقويم ، ومن خلال ذلك يرى التلميذ عائد هذا العمل التعاونى المتكامل ، ويلمس بنفسه قدرة الجماعة على العمل والانجاز لكثير من الأمور التى يصعب على فرد واحد القيام بها منفردا . ومن ثم فان ما يتعلمه التلاميذ داخل الفصل الدراسى عن طبيعة العمل فى فريق وأشكاله وأهميته لا يعادل ما يمكنه اكتسابه من معارف ومهارات واتجاهات نحو هذا الأمر ، فلا يكفى أن يعرف التلاميذ قدرا من المعارف عن مميزات العمل فى فريق ، ولكن لابد أن تتاح لهم

الفرص الحقيقية فى مجالات العمل الميدانى بحيث تترك تلك الفرص آثارها على شخصية التلميذ وخلفيته السيكلوجية التى يستند اليها السلوك التعاونى حينما يكون فى موقف يتعين عليه أن يشارك الآخرين فى المسئولية وفى تحديد الأهداف وممارسة أدوار متكاملة مع أداء أدوار الآخرين . .

٤ ـ اكتساب اتجاه نحو المشاركة الايجابية :

كثيرا ما يشكو المعلمون والموجهون وغيرهم من القيادات التربوية من سلبية التلاميذ فى المواقف التعليمية ، ولعل ذلك يرجع فى المقام الأول الى أن الموقف التعليمى الشائع فى مدارسنا الذى يضع المعلم فى موقف معين يكون عليه فيه ترديد معلومات ومعارف يحتويها الكتاب المدرسى ، ومن ثم فان هذا التعليم النظرى يفرض على التلاميذ أن يتخذوا مواقف سلبية فى معظم الأحيان ، بينما يلاحظ أن هذا الموقف يختلف الى حد كبير فى حالة العمل الميدانى ، اذ يكون على التلميذ أن يمارس أدوارا معينة وأن يجمع بيانات أو يسجل ملاحظات أو يكتب تقارير أو غيرها من الأنشطة المرتبطة بالعمل الميدانى تخطيطا أو تنفيذا أو تقويما ، ومن خلال ذلك فان هذه النوعية من المواقف العلمية تؤثر بشكل مباشر فى اتجاهات التلاميذ فيدركون عن قرب قيمة المشاركة الايجابية اذا ما قورنت بالمواقف السلبية التى يتخذونها فى الفصول المدرسية ، ولعلنا ندرك بوجه عام أهمية بناء وتنمية مثل هذا الاتجاه لدى الأبناء ليس من أجل مشاركتهم فى المواقف التعليمية فقط ، ولكن من أجل ضمان مشاركتهم فى مجرى الحياة العامة أيضا . .

٥ ـ اكتساب اتجاه نحو المحافظة على موارد البيئة وصيانتها :

حينما يخرج التلاميذ الى البيئة المحلية يعرفون الكثير عنها وعن مواردها وعن المخاطر التى تهدد تلك الموارد ، كما يعرفون دور الانسان فى صيانة البيئة ، ومظاهر سوء استخدام البيئة ومواردها والمخاطر التى يمكن أن تترتب على ذلك وآثارها على حاضر الانسان ومستقبله ، وبالتالى فان مشاهدة مظاهر سوء استخدام البيئة ومواردها وادراك الآثار المترتبة على ذلك يمكن أن يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاها للمحافظة على موارد البيئة والعمل على صيانتها سواء على المستوى الفردى حينما يتعامل مع موارد البيئة أو حينما يكون فى موقع يسمح له بتوجيه النصح والارشاد للآخرين ، وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أن التلاميذ قد يتعلمون الكثير عن البيئة ومواردها وكيفية صيانتها والآثار المترتبة على سوء استخدامها ، ومع ذلك فقد لا يملكون الاتجاه القوى نحو المحافظة عليها وصيانتها اذ أن معرفة معلومات معينة عن هذا الأمر لا تعنى بالضرورة أن يسلك سلوكا سليما نحو

البيئة ، لأن ذلك يحتاج أساسا الى اتجاه موجب نحو البيئة يوجه سلوك الانسان حينما يتعامل معها ، أو حينما يوجه الآخرين لانتقاء السلوك المناسب للمحافظة على موارد البيئة . .

٦ ـ تقدير جهد الانسان فى استغلال موارد البيئة :

حينما يشارك التلاميذ فى العمل الميدانى فى البيئة المحلية يرون آثار التفاعل بين الانسان والبيئة ، وكيف استطاع الانسان أن يبذل جهودا متواصلة من أجل استغلال موارد البيئة ومن أجل تطويز حياته وحياة الأجيال التالية .

ومن ثم فهو ينظر ويتأمل فيما قام به السابقون ، ويدرك أن الحياة الحاضرة بكل ما هو ميسر فيها ليس وليد اليوم ولكنه محصلة لجهود الانسان فى الماضى . وبالتالى فهو اذا توصل الى تقدير جهد الانسان فى الماضى ـ سيدرك أن الانسان اليوم يجب أن يبذل جهدا متواصلا لكى تجد الأجيال القادمة حياة لا تقل فى مستواها عن الحاضر الذى يعيشه الآن ، ومعنى ذلك أن المطلوب فى هذا الشأن ليس مجرد تقدير جهد السابقين ، ولكن أن يكون هذا التقدير نقطة انطلاق للعمل والجهد المتواصل من أجل الاستغلال الرشيد لموارد البيئة لتطوير حياة الانسان حاضرا ومستقبلا . ولعلنا نلاحظ أن هذا الجانب من جوانب التعلم قلما يعنى به المعلمون بشكل مقصود أثناء التدريس ، مما ينتج عنه تحصيل بعض المعارف عن جهد الانسان فى هذا الشأن ، ولكن دون رصيد وجدانى كاف يصلح كقاعدة لتوجيه سلوك الفرد فى هذا الشأن . . .

٧ ـ تقدير جهد الدولة فى عملية التنمية :

تبذل الدولة العديد من الجهود فى شتى مجالات الحياة من أجل توفير حياة كريمة للمواطنين ، والسبيل الى ذلك هو عملية التنمية البشرية والصناعية والزراعية والاجتماعية والصحية ، وبالتالى فان الخروج الى البيئة والاحتكاك المباشر بمجالات التنمية المختلفة من خلال العمل الميدانى يضع تحت حواس التلميذ الأدلة والشواهد المباشرة التى تعبر عن هذا الجهد ، ومن ثم فان الدراسة النظرية لهذا الجانب لا تعطى غالبا نفس العائد ، وانما يتوقف الأمر على معرفة بعض الجهود التى تبذل فى هذا المجال وربما عن غير اقتناع ، وهو الذى يكشف عن عدم الترابط بين الدراسة النظرية والواقع العملى ، ولعل بناء هذا الجانب من جوانب التعلم لدى التلاميذ يمكن أن يجعل منهم مواطنين على درجة مناسبة من الوعى بعملية التنمية ودورهم فيها ومسئولياتهم نحو الحفاظ على مسار هذه العملية وقوة

دفعها ، وهى أمور يصعب أيضا تحقيقها من خلال دراسة تعتمد على مجرد مواد مطبوعة أو مقروءة أو حتى بعض الوسائل التعليمية . . .

٨ ـ تذوق نواحى الجمال فى الطبيعة :

لعلنا نلاحظ أننا نادرا ما نهتم بتعليم الأبناء كيفية التعرف على مواطن الجمال فى الطبيعة وتذوقها ، وذلك أننا نهتم بعملية التعلم أكثر من اهتمامنا بعملية التربية ، بل ويتصور البعض أيضا أن ذلك التعلم يؤدى تلقائيا الى تعديل السلوك لدى النشء . والحقيقة هى أننا يجب أن نهتم بمختلف جوانب التعلم ، ومنها عملية التذوق . ومن أفضل السبل المستخدمة لذلك أسلوب العمل الميدانى الذى يخرج التلميذ فيه الى الحياة ذاتها ويرى ويتأمل ويفكر ويتساءل ويسأل ويناقش ويكتشف ويعبر عن نفسه ، وكلها أمور ربما يصعب تحقيقها من خلال الدروس اليومية المعتادة ، فالخروج الى البيئة اذا كان يفسح المجال للتلاميذ لاكتساب معارف عديدة ومتنوعة ولاكتساب العديد من الاتجاهات نجده أيضا يساعدهم على التوصل الى معايير أو أسس يمكنهم من خلالها الحكم على كل مظاهر الجمال فى الطبيعة ، والعمل على الحفاظ عليها وصيانتها وتوجيه الآخرين الى السلوك الرشيد نحوها . .

ثالثا ـ الأهداف النفسية الحركية :

يلاحظ أن هذه النوعية من الأهداف قلما تجد الاهتمام من جانب المعلمين وبخاصة المبتدئين ، شأنها فى ذلك شأن الأهداف الوجدانية ، وذلك على الرغم من وجودها فى أهداف العديد من المناهج المدرسية ، وهذا الأمر يرجع بطبيعة الحال فى جانب كبير منه لسيادة الأسلوب التقليدى فى عملية التدريس ، الذى يفترض أن اكتساب التلاميذ للمعارف والحقائق يؤدى بالضرورة الى تنمية الأهداف التى يتضمنها هذا المجال ، والواقع هو أن بلوغ التلاميذ لتلك الأهداف يتطلب وعيا وإيمانا بأهميتها ، كما يتطلب أيضا جهدا مقصودا ومخططا . .

وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أن ظهور أى استجابة من التلاميذ فى المجال النفسى الحركى ليست استجابة مستقلة بذاتها عن المجالات المعرفية أو الوجدانية ، ولكنها فى صورتها النهائية تعبر عن رصيد وافر فى الجوانب المعرفية والوجدانية . وبالتالى فان ما يعيشه التلاميذ من خبرات خلال العمل الميدانى يجب أن تضم تلك الجوانب على نحو متكامل بحيث تؤدى الى النمو المتكامل والذى يظهر فى صورة استجابات متكاملة ، ولعلنا نستطيع القول ان ما سنذكره

فيما يلى من أهداف نفسية حركية تبدو مشبعة بالجوانب المعرفية والوجدانية بحيث يمكن أن يتصور البعض أن مجالها هو أحد الجانبين السابقين ، ومرجع ذلك هو ما سبق ذكره عن التكامل بين الجوانب الثلاثة وهذه الأهداف هى :

١ - استخدام أجهزة الرصد :

يحتاج العمل الميدانى الى أجهزة عديدة ومتنوعة ، وتتوقف نوعية الأجهزة المستخدمة على نوع العمل ومجاله ، ومهما كانت الأجهزة التى يحتاجها العمل الميدانى فلابد من تدريب التلاميذ على استخدامها ، فلا يجوز أن يخرجوا مع معلميهم الذين يستخدمون الأجهزة ويكتفون هم بمراقبتهم أثناء ذلك ، فالفائدة التى يرجى تحقيقها تكمن فى استخدامهم لتلك الأجهزة ، وبالتالى فنقطة البداية هى التعرف عليها والتمييز بين وظائفها واستخداماتها وما يمكن الحصول عليه من البيانات والمعلومات عن طريق استخدامها ، ومن أهم الأجهزة التى يحتاجها العمل الميدانى المنظار المكبر والخرائط وأجهزة تسجيل المطر ، والحرارة ، والضغط الجوى ، والرياح ، وغيرها ، وهى أجهزة لابد من توافرها فى كل مدرسة تتخذ من العمل الميدانى سبيلا من سبل تربية الأبناء . .

٢ - استخدام الخرائط :

تعد الخرائط من أهم الوسائل المطلوبة للعمل الميدانى ، فهى تبين للتلاميذ مكانه وأبعاده ومجال وسبل الحركة فيه ، وهذا يعنى أنهم يجب أن يكونوا قادرين على استخدامها على نحو سليم ، سواء كانت الخرائط تفصيلية (كبيرة المقياس) أو خرائط صماء لتوقيع البيانات والمعلومات ولنقل الظاهرات من الطبيعة ، وفى الحالتين يجب أن تتاح لهم فرص رسم الخرائط واستخدامها سواء داخل المدرسة أو أثناء العمل الميدانى ، ويبدو أن هذا الأمر يحتاج الى بداية مبكرة ، اذ يتصور البعض أن اكتساب التلاميذ لمهارات استخدام الخرائط يجب ألا يبدأ قبل المرحلة الاعدادية ، والواقع أن بداية هذا الأمر يجب أن يكون فى صفوف المرحلة الأولى مع مراعاة التدرج فى مستويات تعقيد وتركيب المهارات المختلفة ، بحيث يكون العمل الميدانى الذى يقوم به التلاميذ فى كل مستوى تعليمى موازيا للمهارات التى تم للتلاميذ اكتسابها ، ومن خلال الممارسة والتطبيق العملى يتم تدعيم المهارات وارتفاع مستوى تمكن التلاميذ منها . .

٣ ـ تصميم الجداول وبطاقات الملاحظة :

يحتاج العمل الميدانى عادة الى وسائل عديدة لجمع البيانات والمعلومات من الميدان ، ويتحدد كم الوسائل ونوعها تبعا لطبيعة العمل الميدانى ذاته ومجاله وأهدافه ، وليس من شك فى أن الجداول وبطاقات الملاحظة تعد من أهم ومن أكثر الوسائل شيوعا واستخداما فى العمل الميدانى مهما كان مستواه ومهما كان المستوى الدراسى للتلاميذ ، اذ أنهم سيقومون بجمع بيانات وربما رصد ظاهرات ومشكلات من نوع أو آخر ، وفى هذه الحالة سيجدون أنهم فى حاجة الى تسجيل ملاحظاتهم ومشاهداتهم فى جدول أو بطاقة معينة ، والأمر المهم فى هذا الشأن هو أن التلاميذ يجب أن تتاح لهم فرص تصميم وبناء تلك الجداول والبطاقات فى المرحلة السابقة على تنفيذ خطة العمل الميدانى ، والتعرف على وظيفة كل منها ومجالات استخدامه وكيفية استخدامه ، حتى ما اذا جاء الوقت المناسب لاستخدامها شعر التلاميذ بقدرتهم على استخدامها استخداما وظيفيا يشعرون معه بقيمتها العلمية ، ولعلنا نلاحظ أن اكتساب التلاميذ لهذه النوعية من المهارات قلما يجد المجال المناسب فى إطار التدريس داخل جدران الفصول المدرسية . . .

٤ ـ تصميم الاستبيانات واستمارات المقابلة :

تعد الاستبيانات واستمارات المقابلة من الأساليب الأساسية والمطلوبة فى العمل الميدانى ، فكثيرا ما يشعر التلاميذ فى مرحلة التخطيط أنهم سيحتاجون الى توجيه عدد من الأسئلة لبعض المختصين فى مجالات العمل المختلفة حينما يخرجون الى البيئة ، كما قد يشعرون بالحاجة الى اجراء مقابلات شخصية مع بعض الأشخاص من ذوى الخبرة أيضا ، ومن ثم فالحاجة ماسة الى التدرب على تصميم وبناء مثل هذه الأساليب ومعرفة كيفية استخدامها ووظائفها ، ولعلنا نلاحظ أن هاتين المهارتين تشتملان على مهارات أخرى فرعية فى غاية الأهمية مثل تحديد الأسئلة المناسبة وصياغتها بما يتفق مع أهداف كل أداة من أدوات جمع البيانات والمعلومات ، وكذلك مهارة توجيه الأسئلة والتسجيل للمعلومات والبيانات المطلوبة ولعل ذلك يشير الى أن العمل الميدانى اذا أحسن تخطيطه يمكن أن يهيىء الفرص الكافية لاكتساب التلميذ مهارات أساسية يحتاجها فى حياته اليومية ، وفى نفس الوقت فان المناهج التقليدية التى لا تزال سائدة فى مدارسنا وطرق تنفيذها المعتادة قلما تسمح للتلاميذ بفرص حقيقية لاكتساب مثل تلك المهارات . .

٥ - انشاء الرسوم البيانية :

حينما يستطيع التلاميذ الحصول على المعلومات والبيانات المطلوبة أثناء العمل الميدانى ستظل بمثابة المادة الخام الى حين وضعها فى صورة مناسبة قابلة للتفسير ، وتعد الرسوم البيانية سواء كانت خطية أو فى شكل أعمدة أو دوائر من أكثر الأساليب صلاحية لتجميع المعلومات والبيانات ووضعها فى شكل يمكن من خلاله ادراك العلاقات والتوصل الى تفسيرات مقبولة من الناحية المنطقية ، ويرتبط بهذا الأمر أيضا تدرب التلاميذ على قراءة الرسوم البيانية وتفسيرها والتعبير عن مضمونها فى شكل تقرير أو مقال تظهر فيه ذاتية التلميذ وقدرته على التعبير عن نفسه فى دقة ووضوح وشمول وتكامل بين الأفكار الأساسية التى يحتويها الرسم البيانى ، ولعلنا نلاحظ أن التلاميذ نادرا ما تتاح لهم فرص انشاء رسوم بيانية من خلال مشاهدات واقعية ، ومن ثم فان العمل الميدانى يعد من المجالات الرئيسية لاكتساب هذه المهارة ، وخاصة اذا تم تخطيطه وتنفيذه على نحو سليم يسمح بمشاركة التلاميذ فى كافة مراحل العمل كما سيتضح فيما بعد . .

٦ - المناقشة :

تعد المناقشة أساسا جوهريا من الأسس التى يقوم عليها العمل الميدانى فالتلاميذ يناقشون كل شىء ، سواء فى مرحلة الاختيار أو تحديد الأهداف ، أو وضع الخطة وتنفيذها أو تقويمها ، فالكل يشارك بالرأى ووجهة النظر ، ومن المتوقع أن يقدم جميع التلاميذ خبراتهم السابقة توضيحا لخطة العمل وضمانا لاستمرارها ونجاحها ، وهذا يعنى أن كل تلميذ يجب أن يتعلم متى يتحدث ؟ وكيف يتحدث ؟ وماذا يقول ؟ وماذا لا يجوز قوله ؟ ومتى يجب الاستماع ؟ والى أى مدى يجب أن يظل مستمعا ؟ وكيف يعد سؤالا ؟ وكيف يوجهه ؟ وغير ذلك من المهارات الأساسية اللازمة لمشاركته الفعالة فى المناقشة ، والشىء المؤكد فى هذا الشأن هو أن تعلم كيفية تنظيم المناقشة وادارتها يصعب أن يصل اليه المعلم الا اذا مارس هذه العمليات مع تلاميذه دائما سواء أثناء العمل الميدانى أو بعد الانتهاء منه ، أو حتى فى مواقف أخرى لا يتم فيها خروج التلاميذ فى عمل ميدانى ، وعلى أية حال فان العمل الميدانى اذا كان يتيح للتلاميذ فرص اكتساب الكثير من المعارف من الواقع ذاته فان القيمة الحقيقية لهذا الأمر تكمن فى مساعدة التلاميذ على اكتساب مهارة لا يمكن الاستغناء عنها فى ممارسة الحياة اليومية وما يجرى فيها من تفاعلات . .

٧ ـ التنظيم :

يتطلب العمل الميدانى قدرا كبيرا من التنظيم حتى يمكن أن يؤدى الى بلوغ الأهداف المحددة له ، ويدرك التلاميذ فى هذا الشأن معنى التنظيم اجرائيا وأهميته فى انجاز الأعمال والقيام بمسئوليات الأدوار الموكلة اليهم ، كما يدركون كيف أن التنظيم فى أى عمل من الأعمال يؤدى إلى اقتصاد فى الوقت والجهد والنفقات وكيف انه يعد مظهرا من مظاهر الشخصية المتكاملة القادرة على الانجاز والعطاء ، ومن ثم فان تدريس قدر من المعارف عن النظام والتنظيم بصورة نظرية لا يعد كافيا لاكتساب التلاميذ لتلك المهارة ، ومن ثم فان العمل الميدانى اذا كان يحتاج الى اتقان التلاميذ لمهارة التنظيم ، فذلك لا يرجع الى مجرد أهميته لنجاح العمل الميدانى فقط ولكنه يرجع أيضا الى أهميته بالنسبة لبناء شخصية الفرد واعداده كمواطن ليمارس حياته فى اطار اجتماعى معين يحتاج الى التنظيم فى كل جانب من جوانبه وفى كل عمل من الأعمال التى يمكن أن يشارك فيها الفرد فى الحياة اليومية . .

٨ ـ القيادة :

يتطلب العمل الميدانى تقسيم التلاميذ الى مجموعات ، كما يتطلب تعيين قائد لكل مجموعة من بين التلاميذ بحيث يكون مسئولا عن المهام التى تكلف بها مجموعته ، وهناك مواصفات خاصة يجب أن تتوافر فى كل من يتولى القيادة مثل المرونة وتحمل المسئولية والاتزان الانفعالى والروح المرحة وغيرها من المواصفات الكفيلة بنجاحه فى هذه المهمة ، ولعلنا ندرك انه قد يكون هناك من بين التلاميذ من يملك هذه المواصفات ولكنه لم يجد الفرص المناسبة لممارستها فى اطار عملية التدريس بصورتها التقليدية ، وبالتالى فان العمل الميدانى بما يقدمه من فرص واقعية فى هذا الشأن هو اعداد للتعرف على معنى القيادة ومسئوليات من يتولى هذا الموقع وكذلك مسئوليات كل من يعملون مع القائد ، وهى أمور يصعب تعلمها كلها من خلال مواقف تعليمية يغلب عليها الطابع النظرى ، فقد يعرف التلاميذ الكثير عن القيادة ونماذج منها ولكن ذلك لا يعنى التمكن من مهاراتها ، اذ أن هذا الأمر يتوقف على مدى ممارستها فى الميدان . .

٩ ـ التخطيط :

يعتمد العمل الميدانى فى جانب كبير منه على التخطيط بل ويمكن القول أن مدى نجاح العمل الميدانى فى بلوغ أهدافه يتوقف تماما على مدى سلامة التخطيط والاعداد الجيد .

يشترك التلاميذ عادة مع معلميهم فى اختيار مجال العمل الميدانى وتحديد أهدافه وخطة تنفيذه وتقويمه ، وفى جميع هذه المراحل يحتاج التلاميذ الى ادراك العلاقات بين مختلف المتغيرات التى يمكن أن تؤثر على خطة تنفيذ العمل الميدانى ، ومن ثم فان التلاميذ من خلال ممارستهم لعملية التخطيط بكل أبعادها فى مجالات العمل الميدانى يكتسبون مهارة هامة لا يمكن الاستغناء عنها فى الحياة اليومية التى أصبحت تأخذ بالتخطيط كأسلوب للعمل ولمواجهة أى مشكلة ، وبالتالى فان اكتساب التلاميذ لهذه المهارة يعنى أننا نعدهم ليكونوا قادرين على المشاركة الفعالة فى عملية التخطيط على أى مستوى من المستويات ، وهو أمر لا يمكن أن نقلل من قيمته فى عصر أصبح التخطيط العملى من أهم سماته ، ولذلك فان اغفال هذا الأمر على المستوى المدرسى قد يعنى حرمان التلاميذ من فرص قد لا تتاح لهم فيما بعد . . .

١٠ـ كتابة التقارير :

يقتضى العمل الميدانى أن يقوم التلاميذ بكتابة تقارير عما تم انجازه من الأعمال وعما تم الحصول عليه من بيانات ومعلومات ، ويحتاج هذا الأمر الى تجميع البيانات والمعلومات وتصنيفها ووضعها فى جداول ، وربما تحتاج كذلك الى عمل رسوم بيانية أو انشاء خرائط أو غير ذلك مما يعد أساسيا فى مرحلة التعرف على مدى نجاح العمل الميدانى فى بلوغ أهدافه ، حيث يتضمن التقرير عادة تلخيصا وعرضا وتقسيما لأجزاء التقرير ، وتفسيرات وتحليلات وعرض وجهات نظر شخصية ، وهى كلها مهارات يصعب على التلاميذ غالبا تعلمها من خلال مواقف التدريس التقليدية ، ويلاحظ أيضا أن هذه المهارات هى فى الواقع من أهم المهارات اللازمة للفرد حينما يحاول أن يكتسب أى شىء يعبر فيه عن ذاته ، ولعلنا لا نغالى اذا قلنا أن معظم ما نلاحظه من قصور فى كتابات الطلاب على المستوى الجامعى يرجع الى أنهم لم يتعلموا فى مراحل اعدادهم السابق كيف يكتبون مقالا أو يعدون تقريرا بطريقة اجرائية وميدانية . . .

هذه هى الأهداف الأساسية التى يمكن بلوغها من خلال العمل الميدانى ، على أننا لا ندعى أن العمل الميدانى هو الأسلوب الوحيد الذى يمكن أن يحقق التلاميذ من خلاله هذه الأهداف ، ولكن قد يمكن تحقيقها كلها أو بعضها على الأقل من خلال مداخل أخرى مناسبة فى عملية التدريس ، ومن خلال استخدام العديد من مصادر التعلم ، ولكن الشىء المؤكد هو أن العمل

الميدانى يعد مفيدا إلى حد بعيد من الناحية العملية والناحية التربوية ، لذلك سنحاول فيما يلى أن نعرض الاجراءات التخطيطية والتنفيذية للعمل الميدانى . .

أولا ـ الاجراءات التخطيطية للعمل الميدانى :

يحتاج العمل الميدانى الى تخطيط سليم منذ البداية حتى يمكن للتلاميذ بلوغ الأهداف التى حددت لهم، والقاعدة الأساسية التى يجب تذكرها دائما هى أنه لا تخطيط للعمل الميدانى بدون مشاركة من جانب التلاميذ ، حيث إنهم أعضاء فى فريق متكامل منهم ومن معلميهم ، ومن ثم فان عملية التخطيط عملية تعاونية مشتركة بين جميع الأطراف ذات الصلة بالعمل الميدانى ، وفيما يلى سنحاول معالجة الاجراءات الأساسية لتخطيط العمل الميدانى :

١ ـ إثارة الاهتمام بالدراسة :

ويقصد بذلك أن يأتى المعلم بكل ما يكون من شأنه إثارة اهتمامات التلاميذ بموضوع العمل الميدانى ، وقد يكون ذلك من خلال فيلم متحرك أو بعض الشرائح أو بعض الصور أو قصة أو خبر من جريدة يومية أو نص من دائرة معارف أو غير ذلك مما يمكن أن يثير اهتمامات التلاميذ ويدفعهم إلى التساؤل .

وترجع أهمية هذا الأمر الى أن التلاميذ يجب أن يشاركوا فى العمل الميدانى بحماس واهتمام مما يساعد على استمرارهم فى العمل من البداية الى النهاية ، وبقدر نجاح المعلم فى ذلك يزداد مدى اقبال التلاميذ ومشاركتهم فى جميع مراحل العمل التالية .

ومن ثم فان ما قد يصل اليه التلاميذ من تساؤلات يجب تحديده وصياغته وتسجيله حتى يمكن السعى من أجل إيجاد الاجابات المناسبة أثناء العمل الميدانى . وقد يرى المعلم ضرورة لتوجيه التلاميذ الى بعض القراءات البسيطة الأولية التى يمكن أن تساعد على الاثارة والتشويق .

٢ ـ تحديد أهداف العمل الميدانى :

ويتطلب هذا الأمر دراية واسعة من جانب المعلم بطبيعة العمل الميدانى الذى يعتزم القيام به بالاشتراك مع تلاميذه ، ومن ثم يكون قادرا على توجيههم إلى صياغة دقيقة لأهداف العمل الميدانى . .

ويلاحظ فى هذا الشأن أن التلاميذ كثيرا ما يقترحون أهدافا لا تتناسب مع امكاناتهم وقدراتهم ، بمعنى أن الكثير من الأهداف قد يكون على مستوى من الطموح بحيث لا يستطيع التلاميذ بلوغها من خلال ما يقومون به من عمل ميدانى . ويشترط فى تلك الأهداف أن تكون على درجة عالية من التحديد والوضوح والدقة حتى لايختلط الأمر على التلاميذ أثناء العمل ، وحتى يسهل عليهم تقويم ما تم انجازه من الأعمال مرحليا وفى نهاية العمل ، ويلاحظ أيضا أن التوصل إلى تلك الأهداف يجب أن يكون من خلال المناقشة بحيث يقتنع الجميع بها على اعتبار أنها نابعة منهم وليست مفروضه عليهم ، اذ أن التلاميذ يتحمسون عادة للعمل الذى اشتركوا فى تحديد أهدافه أكثر من السعى من أجل بلوغ أهداف فرضت عليهم من الخارج . .

٣ ـ تحديد منطقة الدراسة :

وهنا يجب أن يدرك التلاميذ منطقة الدراسة بأبعادها المختلفة فقد تكون قرية أو حيا فى مدينة أو شارعا أو مصنعا أو معملا أو مزرعة أو غير ذلك من المناطق التى يمكن أن يجرى فيها أعمال ميدانية ، ويلاحظ فى هذا الشأن أن العمل الميدانى على المستوى المدرسى لا يستغرق أكثر من يوم دراسى واحد ، وربما لا يستغرق أكثر من عدد قليل من الحصص ، ولذلك يجب أن يراعى فى اختيار المنطقة الاعتبارات الخاصة بالزمن المخصص للعمل الميدانى وكيفية التنقل من مكان إلى آخر ، والتكاليف التى قد يتطلبها هذا العمل ، هذا ويجب أن يستخدم المعلم فى هذا الشأن الخرائط والكروكيات والصور بحيث يستطيع التلاميذ تكوين صورة أولية عن المنطقة التى سيقومون فيها بالعمل الميدانى ، ويمكن وصف هذا الأمر بأنه تعارف أولى بين التلاميذ والمكان قبل أن يتم التفاعل الكامل بينهما . .

٤ ـ تحديد الظاهرات المراد دراستها ميدانيا :

يرتبط هذا الأمر أشد الارتباط بالعملية السابقة ، وفيها يجب التوصل إلى تحديد دقيق للظاهرات المراد دراستها ميدانيا ، وقد تكون تلك الظاهرات طبيعية أو بشرية ، بمعنى أن المعلم والتلاميذ قد يحددون بعض الظاهرات الطبيعية مثل الطقس أو شكل الأرض ، أو أنواع النبات ، وقد يحددون بعض الظاهرات البشرية مثل مناطق التجمع السكانى أو كثافة المرور أو نوع الخدمات أو أنواع الأمراض أو غيرها من الظاهرات ، والأمر الهام هنا هو أن تحدد الظاهرات موضع الدراسة بدقة كاملة بحيث لا يتشتت جهد التلاميذ ، ويسعون إلى جمع بيانات ومعلومات ليست ذات صلة وثيقة بالأهداف التى سبق لهم تحديدها . .

٥ ـ تحديد الأدوات اللازمة للعمل الميدانى :

يتم تحديد تلك الأدوات عادة تبعا لطبيعة العمل الميدانى ومجاله وأبعاده فقد يحتاج إلى أجهزة لقياس الحرارة والضغط والرياح والمطر ، وقد يحتاج إلى نظارات مكبرة وخرائط طبوجرافيه تفصيلية وخرائط صماء وكاميرات ، وقد يحتاج أيضا إلى جداول واستبيانات واستمارات للمقابلة وغيرها من الأدوات ، والقاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن المعلم والتلاميذ يجب أن يقوموا بإعداد الأدوات المناسبة والمطلوبة لانجاز العمل الميدانى ، وليس هناك أى ضرورة لاعداد أدوات ليست لها علاقة بالمعلومات والبيانات المطلوب الحصول عليها ، هذا ويجب أن يلاحظ المعلم أن التلاميذ يجب أن يكون لهم الدور الأساسى فى إعداد وتجهيز الأدوات المطلوبة لما ينطوى عليه هذا الأمر من اكتساب العديد من الاتجاهات الموجبة والمهارات العملية الأساسية . .

٦ ـ الزيارة الاستطلاعية للمكان :

ويفترض هنا أن يكون المعلم على دراية كامله بالمكان من جميع النواحى عامة ، ومن النواحى التى سيهتم بها التلاميذ فى العمل الميدانى خاصة ، ويفترض أيضا أنه قام بعدة زيارات سابقة لذلك المكان ، ومع ذلك فانه يجب أن يقوم بزيارة استطلاعية قبل البدء فى تنفيذ خطة العمل الميدانى ، فقد تطرأ على المكان تغيرات من نوع أو آخر ، وقد يرى المعلم أشياء هامة وأساسية بالنسبة للخطة التى تم وضعها بالاشتراك مع التلاميذ ، وقد يرى أيضا جوانب أخرى لم تسبق له رؤيتها فى الزيارات السابقة ، وربما يحتاج المعلم فى هذه المرحلة الى مقابلة بعض المختصين أو الخبراء فى ذلك المكان والاعداد المبكر لما قد يجريه التلاميذ معهم من مقابلات من أجل الحصول على معلومات أو بيانات . .

٧ ـ تقسيم التلاميذ إلى مجموعات :

ويلاحظ هنا ألا يخضع هذا التقسيم للعفوية والارتجال من جانب المعلم ، ولكن يجب أن يلاحظ منذ بداية التخطيط مدى التقارب بين التلاميذ ، ورغبة كل منهم فى العمل مع الآخرين ، هذا ويجب ألا يفرض على أى من التلاميذ العمل مع جماعة ما دون رغبة حقيقية منه ، اذ أن هذا غالبا ما يؤدى إلى عدم التحمس وربما الانصراف عن العمل أو عدم المشاركة فى العمل على نحو فعال ، ويرتبط بهذا الأمر تعيين قائد لكل جماعة ، ويشترط أن يكون هذا التعيين مقبولا من جميع أفراد الجماعة ، وقد يكون من المفيد فى هذا الشأن استطلاع آراء تلاميذ كل مجموعة فيمن يختار لقيادتها . .

٨ - توزيـــع المسئوليـــات والأدوار :

وتلى هذه العملية عملية تقسيم التلاميذ إلى مجموعات ، حيث يجب أن تعرف كل جماعة مسئولياتها والأدوار التى ستقوم بها أثناء تنفيذ العمل الميدانى ، ومن الضرورى فى هذا الشأن أن تناقش كل جماعة فيما سيوكل إليها من مسئوليات وأدوار ، وأن تحدد لهم بوضوح حدودها والفواصل بينها وبين مسئوليات وأدوار ، الجماعات الأخرى ، ومن المفضل فى هذه المرحلة أن يقوم تلاميذ كل جماعة بتسجيل مسئولياتهم وأدوارهم فى شكل إجرائى بسيط حتى يسهل فهمه وتنفيذه . .

٩ - التغذيـــة والمواصـــلات :

قد يتطلب العمل الميدانى قضاء بعض الوقت فى مكان ما ، مما قد يشعر معه التلاميذ بالجوع والعطش ، لذلك لابد من التأكيد على تجهيز اللازم من الغذاء والشراب مع مراعاة أن تكون الوجبات من النوع الخفيف الذى لا يفسد بسبب ما قد يتعرض له من الحرارة غير المناسبة ، ويرتبط بهذا الأمر تجهيز وسيلة المواصلات إذا كان العمل الميدانى سيتم فى مكان بعيد عن المدرسة ، أما إذا كان قريبا فيكون الانتقال إليه سيرا على الأقدام . .

١٠- الاسعافـــات الأوليـــة :

يتطلب العمل الميدانى مهما كان نوعه ومداه الزمنى توفير حقيبة للاسعافات الأولية يمكن استخدامها إذا ما تعرض أحد التلاميذ لأى اصابة بجرح أو كسر ، ويفضـل أيضـا أن يصـاحب التـلاميذ أحـد المعلمـين من ذوى الخبرة المناسبة بالاسعافات الأولية ، ويتطلب ذلك أيضا ضمان وسيلة اتصال تليفونى مع المدرسة أو احدى المستشفيات أو مراكز الاسعاف القريبة من منطقة العمل الميدانى . . .

١١- الاشـــراف على العمل الميدانى :

يحتاج العمل الميدانى عادة لأكثر من معلم وخاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيرا ، ويقترح فى هذا المجال أن يخصص معلم لكل عشرة تلاميذ بحيث يتراوح عدد التلاميذ بين (٢٠ - ٣٠) على أنه لا ينصح بأن يصل عدد التلاميذ المشتركين فى العمل الميدانى إلى أربعين أو خمسين تلميذا ، وذلك لاعتبارات خاصة بضبط مسار العمل وضمان عدم الفوضى والتضارب والتداخل فى المسئوليات والأدوار ، وإذا كان للعمل الميدانى أكثر من جانب فيفضل أن يراعى التنوع فى تخصصات وخبرات المعلمين المشتركين فى الاشراف على العمل الميدانى .

ثانيا ـ تنفيذ خطة العمل الميدانى :

وفى هذه المرحلة يتم تنفيذ التصورات التى تم التوصل اليها فى مرحلة التخطيط الا أنه من الأمور الجديرة بالملاحظة هنا أن المعلم أو هيئة الاشراف مطالبة بأن تمارس مسئولياتها فى ملاحظة أداء التلاميذ وتوجيههم وتعديل مسار عملهم إذا لاحظوا أن هناك قصورا أو انحرافا قد يؤدى إلى عدم بلوغ أهداف العمل الميدانى ، ولعلنا نستطيع القول أن هناك مجموعة من القواعد الأساسية التى يجب الالتزام بها حينما يكون المعلم بصدد تنفيذ خطة أى عمل ميدانى ، وهذه القواعد هى :

١ ـ التجمع فى مكان وزمان معينين حتى يمكن التحرك إلى مكان العمل الميدانى فى الوقت المناسب سواء باستخدام سيارة أو سيرا على الأقدام . ويجب الالتفات هنا إلى أهمية مراجعة أسماء كل من يشتركون فى العمل الميدانى والتأكد من حضور الجميع وتحديد أسماء من تخلفوا . .

٢ ـ توزيع الأدوات والمطبوعات التى سيتم استخدامها فى العمل الميدانى والتى سبق تحديدها والاتفاق عليها فى مرحلة التخطيط ، والبدء فى تسجيل المعلومات من المصادر التى حددت من قبل ، وفى هذا الشأن يجب أن تقوم كل مجموعة وكل تلميذ بالأعمال التى سبق التكليف بها ، وذلك بتوجيه وارشاد من جانب المشرفين على العمل الميدانى . .

٣ ـ يجب أن يتوخى المشرفون على العمل الميدانى المرونة ، فليس من الضرورى التقيد حرفيا بما سبق تحديده فى مرحلة التخطيط ، فقد تظهر ظروف معينة تجعل تنفيذ أمر ما أمرا مستحيلا ، ومن ثم يجب أن يكون المعلم قادرا على تقديم البديل فى الوقت المناسب ، وهذا يتطلب أن يكون المعلم قد فكر بدقة كاملة فيما قد يطرأ من ظروف قد تغير مسار العمل ، وكذا البدائل التى يمكن الالتجاء اليها . .

٤ ـ يحتاج تنفيذ العمل الميدانى ألى شخصية قادرة على اتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب ، فكثيرا ما تظهر ظروف تتطلب اتخاذ قرار ما ، بل وأحيانا ما يطرأ ظرف معين ربما يستدعى إلغاء العمل الميدانى كله ، ومن ثم فلابد أن يكون المعلم واعيا بكل الظروف والمتغيرات بحيث يكون قراره سليما . .

٥ - يعد الالتزام من أهم الأمور التى يجب أن تحكم تنفيذ العمل الميدانى ، حيث يكون الجميع خارج المدرسة ، مما قد يصعب معه السيطرة على عدد كبير من التلاميذ ، ولذلك يجب أن يدرك الجميع أن الالتزام بكل أشكاله سواء فى الحديث أو السلوك أو المواعيد يمثل نمطا من أنماط السلوك لدى المعلمين . .

٦ - يجب أن يلاحظ المعلم أن التشجيع المستمر للتلاميذ من أهم الأمور المطلوبة فى هذا المجال ، إذ قد يشعر التلاميذ فى مرحلة ما بالملل أو عدم الاستمتاع بما يقومون بأدائه من الاعمال ، ولذلك يجب أن يقوم المعلم بالمناقشة دائما وطرح التساؤلات التى يمكن أن تثير اهتمامات التلاميذ وتدفعهم إلى المزيد من التفكير والعمل فى الاتجاه المطلوب .

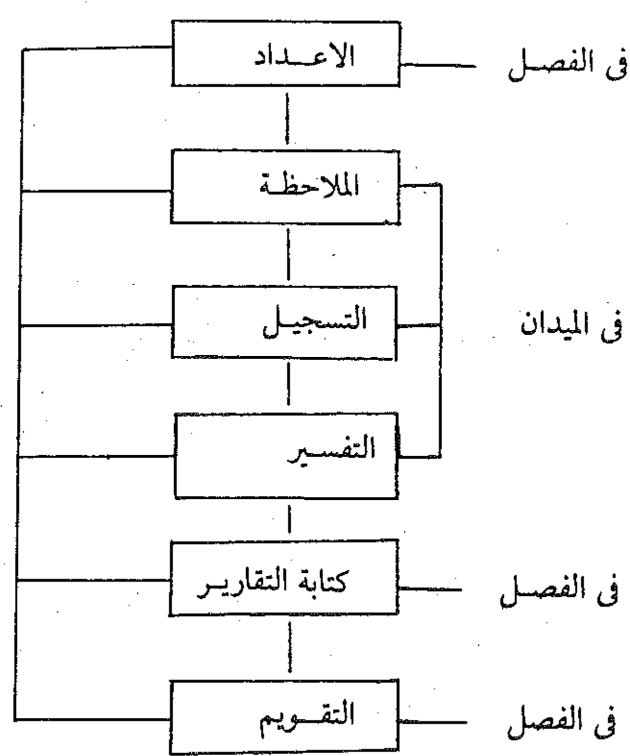
٧ - يجب أن يشعر التلاميذ جميعا بعدالة المعلم أو المعلمين المشرفين على العمل الميدانى ، ففى أثناء العمل يقوم المعلمون بملاحظة التلاميذ وجمع بيانات ومعلومات عنهم من أجل عملية التقويم ، لذلك يجب أن يشعر التلاميذ أن المعلمين لا يميزون بين تلميذ وآخر إلا بناء على كم العمل ونوعه ومستوى الأداء فيه . .

ثالثا - تقـويم العمـل الميـدانى :

يتم تقـويم العمل الميدانى عادة على مستويين ويتم المستوى الأول أثناء التنفيذ الفعلى لخطة العمل الميدانى ، أما المستوى الآخر فيبدأ بعد الانتهاء من عملية التنفيذ ، والقاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن عملية التقويم ليست من مسئولية المعلم وحده ، ولكنها مسئولية مشتركة بينه وبين تلاميذه ، مما يعنى أن كل تلميذ لابد أن يقوم نفسه وأن كل مجموعة لابد أن تقوم نتائج عملها ، كما أن كل المشاركين فى العمل الميدانى يجب أن يشاركوا فى عملية تقويم الجهد الكلى للجماعة الكبيرة ، ويتم ذلك كله من خلال التقارير التى يقدمها التلاميذ ومن خلال ما يجرى من مناقشات أثناء تنفيذ الخطة أو عند الانتهاء منها ، وفى جميع الأحوال يقوم المعلم بالتسجيل لكل مايلاحظه على تلاميذه ويؤدى إلى تكوين فكرة صحيحـه قدر الامكـان عن كل منهم ، ومن أهم الأمور التى يجب أن تخضع للتقويم من هذه الزاوية الجدية فى العمل والالتزام بما سبق الاتفاق عليه ، والقدرة على إنجاز المطلوب فى الوقت المناسب ، ومدى الاستعداد للعمل التعاونى ومدى الاستعـداد للعـطاء وخدمة الغير ، والقدرة على النقد الموضوعى وغير ذلك من الجوانب التى يرى المعلم أهميتها بالنسبة لنجاح العمل الميدانى ، ويلاحظ فى هذا

الشأن أن نجاح التلاميذ فى تحقيق أهداف العمل الميدانى ليس الغاية الأساسية ، وإنما الغاية الأساسية هى اتاحة الفرص للتلاميذ للنمو الشامل والمتكامل والذى يعنى فى جوهره بلوغ أهداف تربوية غاية فى الأهمية ، ومن ثم يمكن اعتبار العمل الميدانى وسيلة وليس غاية فى حد ذاته . .

ولا يقتصر أمر التقويم هنا على ما يقدم التلاميذ من تقارير أو ما يشاركون فيه من مناقشات ، ولكن هناك أيضا ما بذلوه من جهد فى اعداد الأدوات والاستمارات والاستبيانات والجداول أو ما يقومون باعداده من جداول ورسوم بيانية أو صحف حائطية ، وما ينظمونه من معارض أو متاحف أو غير ذلك من نواتج العمل الميدانى ، والهدف الأساسى من هذه العملية كلها هو أن يعرف كل تلميذ نواحى القوة ونواحى الضعف فيما قام به من أعمال ، وأن يعرف المعلم مدى سلامة الأهداف ومدى سلامة الخطة والأخطاء التى يجب تلافيها إذا قام تلاميذ آخرون بعمل ميدانى من نفس النوع وفى ذات المجال . ولعلنا نستطيع أن نلخص ما سبق ذكره عن مراحل الاعداد والتخطيط والتنفيذ والتقويم بالشكل الآتى :



- الأنشطة التالية للعمل الميدانى :

لا ينتهى العمل الميدانى بعودة التلاميذ الى المدرسة وكتابة التقارير ومناقشتها ، ولكن لابد أن يؤدى العمل الميدانى إلى أنشطة تالية ، وقد يكون ذلك فى شكل قراءات اضافية أو البدء فى التفكير فى عمل ميدانى آخر يتكامل مع العمل السابق ، وقد يعقبه أيضا ندوة يدعى اليها أحد الخبراء أو بعضهم ، وقد يكون هناك معرض أو أى شكل من أشكال النشاط الأخرى التى تمثل عائد ما بذله التلاميذ من جهد فى التخطيط والتنفيذ ، وعلى الرغم من القيمة التربوية لاستخدام العمل الميدانى فى التدريس فكثيرا ما يعترضه مشكلات ربما تكون مسئولة عن عدم اقبال المعلمين أو التلاميذ على المشاركة فيه واستخدامه كأحد مداخل التدريس ومن أكثر تلك المشكلات ما يلى :

١ - تحتاج عملية التخطيط والاعداد لعمل ميدانى الى وقت طويل نسبيا ، وهو الأمر الذى يصعب توفيره وخاصة فى اطار تنظيم اليوم الدراسى فى مدارسنا . .

٢ - يحتاج العمل الميدانى الى تكاليف مادية قد تثقل كاهل التلاميذ كما قد تمثل عبئا على ميزانية المدرسة المخصصة للنشاط . .

٣ - يستغرق تنفيذ خطط العمل الميدانى ربما يوما دراسيا كاملا ، وهو الأمر الذى قد يطغى على الوقت المخصص لدروس فى مواد أخرى . .

٤ - عدم توافر المعلم الكفء والمؤمن بقيمة هذا الأسلوب فى التدريس . .

٥ - يفرض نظام الاشراف الفنى الحالى أن ينتهى المعلم من تدريس قدر معين من مادة الكتاب المدرسى وفق خطة زمنية ، ومن ثم فان استخدام أسلوب العمل الميدانى قد يعرض المعلم للنقد نتيجة لعدم إنجاز المطلوب فى الوقت المناسب .

٦ - يلاحظ أن النظام السائد للامتحانات يعد أحد المعوقات الأساسية لاستخدام هذا الأسلوب ، اذ أن التلميذ مطالب عادة بالاجابة عن أسئلة وثيقة الصلة بمادة الكتاب المدرسى ، وهو أمر يعنى النظر الى الكتاب على أساس أنه جوهر العملية التعليمية وأن الخروج فى عمل ميدانى هو بمثابة الرحلة الترفيهية التى تؤدى الى ضياع الوقت وتعطيل التلاميذ عن التحصيل . . .

الفصل السابع

الواجبات المنزلية



« الواجبــات المنزليـة »

من أكثر الأمور أهمية فى العملية التعليمية ما يكلف به التلاميذ من واجبات منزلية بين درس وآخر ، وهو يعد من الأمور الأساسية بالنسبة للمعلمين والتلاميذ ، بل وكثيرا ما يمتد الاحساس بأهمية هذا الأمر الى أولياء الأمور ، ويتمثل هذا الاهتمام فى حرصهم على أن يقوم الأبناء بانجاز ما يطلب اليهم إنجازه فى الوقت المناسب ، لذلك نجد المعلمين يوزعون التكليفات على التلاميذ فى نهاية كل درس ، وقد تكون فى شكل قراءة درس ما ، أو حل مسائل حسابية أو رسم شىء معين أو كتابة موضوع للتعبير أو عمل بحث قصير أو أعمال مكتبية أو الاستماع إلى تسجيل صوتى أو مشاهدة برنامج تليفزيونى أو غير ذلك من الأمور التى تعتبر من باب التدريب والامتداد للدرس الذى تم للمعلم تدريسه .

وقد لاتقف الواجبات المنزلية عند هذا الحد ولكن قد يتطلب بعضها وقتا أكثر من يوم واحد ، فقد يكلف التلاميذ بأعمال تستغرق يومين أو أسبوعا أو أكثر . والشىء المؤكد فى هذا الشأن هو أن الواجب المنزلى إذا ما أحسن المعلم تخطيطه فهو يمكن أن يساعد التلاميذ على زيادة معلوماتهم ونمو مهاراتهم ، هذا فضلا عن أنها يمكن أن تتيح للتلاميذ الفرص للاستجابة الذاتية فى المجالات التى تعالجها الواجبات المنزلية ، بالاضافة إلى أنها فرص حقيقية لهم للتفكير المتأنى والابتكار والتعلم الذاتى . .

ومن أمثلة الواجبات المنزلية التى تساعد التلاميذ على التفكير والابتكار :

١ - فى أثناء عودتك من المدرسة الى المنزل لاحظ أنواع الأشجار التى توجد فى الطريق ثم صف أشكالها فى صفحة واحدة .

٢ - أنظر الى اللوحة المعلقة على الجدار الأيمن بالمكتبة والتى رسمها أحد الفنانين العالميين ثم اكتب انطباعاتك عنها وما أعجبك وما لم يعجبك فيها .

٣ - تصور أنك كنت تلميذا فى مدرسة فى العصور الوسطى ثم صف يوما مدرسيا قضيته بتلك المدرسة .

٤ - تصور أنك كنت أحد جنود « صلاح الدين الأيوبى » حينما استرد بيت المقدس من الصليبين . . بماذا كنت تنصحه حينما دخل المدينة ؟

وقد تأخذ الواجبات المنزلية شكلا آخر ، فقد تكون فى شكل تدريبات أو مراجعة أو إعداد لدرس قادم أو تعبير كتابى أو تعبير بالرسم أو ما شابه ذلك من الواجبات التى اعتاد المعلمون تكليف الأبناء بها . .

والواجبات المنزلية مهما كان نوعها يجب أن تكون وثيقة الصلة بأهداف الدرس ، بمعنى أن بلوغ التلاميذ للأهداف ليس قاصرا على الوقت المخصص للدرس ولكن ، يجب أن يمتد الى ما بعده ، بل ويجب أن تكون تلك الواجبات حلقة وصل بين الدرس الذى تم تدريسه والدرس التالى ، وعلى ذلك فاننا نرى أن الواجبات المنزلية يكون لها عادة وظيفة أو أكثر من الوظائف الآتية :

١ - تطبيق ما سبق تعلمه :

فقد يكون الدرس متضمنا بعض المفاهيم أو المبادىء ، وفى هذه الحالة تكون الواجبات المنزلية مجالا لكى يطبق التلاميذ ما سبق تعلمه على مواقف جديدة ربما درسوها من قبل أو لم تتح لهم فرص دراستها .

٢ - التدرب على مهارات معينة :

فقد يحتوى الدرس على مهارة أو أكثر ولكن لم يجد المعلم الوقت الكافى لتدريب الجميع ليصلوا إلى مستوى معين من التمكن من تلك المهارات ، وبالتالى فهم فى حاجة الى فرص مناسبة للتدرب حيث يكون الوقت متاحا أكثر من الزمن المخصص للدرس . .

٣ - مراجعة الأفكار الأساسية الواردة بالدرس :

وفى هذه الحالة يكلف المعلمون تلاميذهم بواجبات معينة من أجل الربط بين الأفكار التى تضمنها الدرس وغيرها من الأفكار ذات الصلة بها والتى تضمنتها مواد أخرى أو دروس أخرى ، أو حتى خبرات أخرى سبق للتلاميذ أن مروا بها فى حياتهم اليومية ، مثل قراءة قصة أو خبر أو كشف علمى أو ما شابه ذلك . . .

٤ ـ إثارة اهتمامات التلاميذ استعدادا للدرس القادم :

فالتلاميذ فى حاجة دائما إلى ما يثير اهتماماتهم ، وبقدر نجاح المعلم فى توفير ما يمكن أن يساعد على ذلك بقدر ما يكون نجاحه ونجاح تلاميذه فى مختلف المواقف التعليمية ، لذلك يلجأ المعلمون أحيانا إلى تكليف التلاميذ بأعمال يكون الهدف منها إثارة تساؤلات يشعر بها التلاميذ ولا يجدون الاجابة عنها أو عن معظمها الا فى الدرس التالى . . .

٥ ـ الدراسة الذاتية :

قد يجد المعلم أنه ليس من الضرورى أن يكلف جميع التلاميذ بواجبات موحدة إذ كثيرا ما يرى أن التلاميذ يختلفون فى اهتماماتهم وفى قدراتهم وبالتالى فان تكليف الجميع بواجبات موحدة يعد فاقدا فى الوقت والجهد بالنسبة لعدد لا بأس به من التلاميذ ، لذلك قد يكلف معظم تلاميذ الفصل الواحد بواجبات موحدة ، وفى نفس الوقت يكلف البعض بالرجوع إلى إحدى دوائر المعارف مثلا أو احدى الدوريات أو اعداد جداول معينة أو خريطة معينة أو غير ذلك . .

٦ ـ التلخيص :

وفى هذه الحالة يهدف المعلم إلى إتاحة الفرص للتلاميذ للتعبير عن المادة التى اشتملت عليها مادة الدرس بصورة موجزة ، وخاصة أن هناك من الكتب ما يحتوى على تفصيلات ربما يشعر المعلم أنه لا لزوم لها ، وبالتالى فان الواجب المنزلى يعد أداة مناسبة لتعليم التلاميذ كيف يعبرون بصورة مختصرة عن مضمون الدرس . .

٧ ـ حل مشكلة معينة :

وفى هذه الحالة يكون الهدف الأساسى من الواجب المنزلى هو جعل التلاميذ يقفون وجها لوجه أمام مشكلة معينة محددة فى شكل تساؤل أو أكثر ، وهنا يكون على التلاميذ أن يفكروا تفكيرا تباعديا بحيث يستطيعون التوصل إلى الحلول المقترحة للمشكلة المثارة . .

٨ - مقارنة فكرتين أو أكثر :

قد يستخدم المعلم فى تدريسه مصادر متنوعة من مصادر التعلم وفى هذه الحالة يستطيع التلاميذ أن يصلوا إلى أن تلك المصادر تعالج فكرة ما بصور مختلفة ، ومن ثم فقد يكلفون بواجب منزلى يكون عليهم فيه أن يحاولوا المقارنة بين فكرتين أو رأيين بصدد أمر معين ، ومن هنا يتعلمون القراءة الناقدة من منظور تحليلى . .

هذه هى الوظائف الأساسية للواجبات المنزلية ، وقد يرى المعلمون وظائف أخرى فى اطار المواد الدراسية المختلفة . ولقد لوحظ بوجه عام أن هناك من المعلمين من يميلون إلى الاكثار من الواجبات المنزلية إلى جانب الواجبات الأخرى لمعلمين آخرين ، وهنا يجد التلاميذ أنفسهم فى موقف يكون عليهم فيه ان يقضوا وقتا طويلا أكثر من اللازم فى إنجاز هذه الواجبات مما يترتب عليه العديد من الاضطرابات وخاصة إذا كان التلاميذ قد تعودوا أن يأخذوا الواجبات مأخذ الجد ، ولعل ذلك يدعونا إلى القول أن أى واجب منزلى يكلف به المعلم تلاميذه لابد أن يكون له وظيفة واضحة فى ذهن المعلم وكذا فى أذهان التلاميذ ، ويتطلب ذلك أيضا أن يكون هناك نوع من التنسيق بين جميع معلمى الفصل الواحد بحيث لا يشعر التلاميذ بتراكم الواجبات المنزلية مما قد يعرضهم للارتباك والفشل فى إنجاز المطلوب على النحو الذى يتوقعه المعلمون . .

وبناء على ذلك فان المعلمين لابد أن يعرفوا الكثير عن تلاميذهم من أجل تقديم الواجبات المنزلية المناسبة لهم ، وحتى تكون ذات قيمة حقيقية من الناحية التربوية ، والسبيل إلى ذلك هو ملاحظتهم المنظمة أثناء التدريس وتحليل أوراق اجاباتهم لتحديد مشكلاتهم الدراسية ، ولاشك أن معرفة اهتماماتهم وهواياتهم من الأمور الحيوية فى هذا الشأن ، ويستطيع المعلم أيضا بمساعدة الاخصائيين الاجتماعيين والرجوع إلى ملفات التلاميذ أن يعرف الكثير عنهم مما يمكن أن يساعده فى تخطيط دروسه عامة ، وفيما يخططه من الواجبات المنزلية خاصة . .

ويرتبط بضرورة معرفة المعلم للكثير عن تلاميذه معرفة كل شىء عن مصادر التعلم التى يمكن استخدامها فى الواجبات المنزلية فقد تضم مكتبة المدرسة كتبا متنوعه ، وفى هذه الحالة لابد للمعلم من دراسة وافية لمضمون تلك الكتب ومدى توافرها بحيث يستطيع توجيه تلاميذه لاستخدامها فى الوقت المناسب وعلى النحو المرغوب فيه ، ومن الأمور الأساسية فى هذا الشأن أن يعرف

المعلم كيف يقدم الواجبات المنزلية إلى تلاميذه بحيث تكون ذات فعالية بالنسبة لهم ، وفيما يلى بعض القواعد الهامة فى هذا الشأن :

١ - يجب أن يقرر المعلم متى سيقدم الواجب المنزلى إلى التلاميذ ، هل فى بداية الدرس أم فى نهايته أم سيتم التوصل اليه مرحليا أثناء تنفيذ الدرس ؟ وعلى أية حال فان القاعدة المتبعة فى هذا الشأن هى أن الواجب المنزلى يجب أن يكون على صلة وثيقة بالدرس ، وقد يكتبه المعلم على السبورة أو يمليه على التلاميذ ، ولكن بشرط أن يتم ذلك فى نهاية الدرس وليس فى بدايته أو فى أثنائه ، أما عن تقديم الواجبات فى بداية الدرس أو فى أثنائه فقد يجد المعلم ضرورة لذلك وخاصة حينما تكون الواجبات متعلقة بدروس سابقة للدرس الحالى وتوجد بينها علاقة استمرار وتكامل . .

٢ - يلاحظ أن بعض المعلمين يفضلون كتابة الواجبات المنزلية على السبورة أو قد يفضل البعض الآخر إملاؤها على التلاميذ ، فاستخدام الأسلوب الأول يساعد الجميع على كتابة الواجبات بدقة ووضوح وفى هدوء تام ، بينما يلاحظ أن الأسلوب الثانى يؤدى فى كثير من الأحيان إلى الفوضى وتداخل الأصوات . .

٣ - أن إعطاء الواجبات فى نهاية الدرس ومع بداية الدرس التالى يعد أسوأ من عدم اعطاء واجبات كلية ، بمعنى أن المعلم لا ينبغى أن يملى الواجبات على تلاميذه فى اللحظات الأخيرة من الدرس بحيث يضطر الجميع إلى اقتطاع بعض الوقت من الدرس التالى ، وخاصة أن هذا الأمر كثيرا ما يشيع الاضطراب والفوضى ، فضلا عن أن بعض التلاميذ لا يستطيعون تحديد المطلوب بوضوح كما أنهم كثيرا ما يودون توجيه أسئلة إلى المعلم بخصوص الواجبات ولا يجدون الفرصة الكافية لذلك ، ومن ثم فان عدم إعطاء واجب للتلاميذ فى هذا الموقف يعد أفضل من التعرض لظروف غير طبيعية من هذا النوع .

٤ - أن الواجبات المنزلية هى تكليفات من المعلمين للتلاميذ ، وبالتالى فان مسئولية انجاز هذه الواجبات تقع على عاتق التلاميذ فقط دون أولياء أمورهم أو أشقائهم ، فالأمر لا يهدف إلى مجرد تغطية موقف معين من الناحية الشكلية ، ولكن المسألة تعنى فى جوهرها أن يقوم التلميذ بالجهد المطلوب الذى يستطيع المعلم من خلاله التوصل إلى الصورة الحقيقية لكل تلميذ مما يساعده فى تعديل مسار أسلوب العمل ، ويرتبط هذا الأمر أصلا

بالنظرة إلى الواجبات المنزلية باعتبارها أعمالا تمثل أعباء لا يستطيع التلميذ القيام بها منفردا ، لذلك نجده يسعى إلى مساعدة الآخرين ، على اعتبار أن تلك الواجبات تحتوى على العديد من الأعمال الروتينية التى لا تثير اهتمامات التلميذ . .

٥ - يجب أن يقوم المعلم بشرح تفصيلى للواجبات المنزلية التى يكلف بها تلاميذه وذلك قبل انتهاء الدرس ، بحيث يستطيع كل تلميذ تحديد المطلوب منه على درجة من الدقة ، لأن ذلك يساعد على قيام كل تلميذ بأداء المطلوب منه على نحو سليم بينما يؤدى الغموض فى هذا الشأن إلى تخبط التلاميذ وربما قيامهم بأداء أعمال غير مطلوبة أو التقصير عن غير قصد فى أداء أعمال أخرى يتوقعها المعلم . .

٦ - إن انجاز التلاميذ للواجبات المطلوبة يعنى أن يعرف كل منهم مدى نجاحه أو فشله فيما قام به من أعمال ، ومن حق كل تلميذ أيضا أن يعرض المشكلات التى شعر بها أثناء ذلك ، ومن واجب المعلم أن يتيح الفرص لتلاميذه لمناقشة كل ما يرون ضرورة مناقشته . .

٧ - يجب أن يلاحظ المعلم أن قيام التلاميذ بأداء الواجبات هو الأمر الهام ، وليس بالضرورة أن يراجع المعلم جميع الواجبات ، إذ أنه لو افترضنا أن المعلم لديه خمسة فصول وكل فصل يضم ثلاثين تلميذا وكل تلميذ يقدم للمعلم صفحة واحدة يوميا سيكون عليه أن يراجع مائة وخمسة ورقة يوميا ، مما يمثل جهدا يوميا إضافيا غالبا مالا يستطيع المعلم تحمل مسئوليته ، لذلك فمن الأساليب المتبعة فى هذا المجال أن يجمع المعلم عينه من الواجبات كل يوم دون أن يكون هناك نسق واحد لجمع الواجبات اذ أن التلاميذ إذا ما أدركوا أن المعلم يتبع نسقا واحدا فى جمع الواجبات فذلك سيؤدى غالبا إلى معرفة متى سيطالب كل منهم بواجباته ؟ وبالتالى ينجز الواجبات كل يوم ولكنه يعدها فى الوقت المناسب والذى يتفق مع موعد مطالبته بها ، ويتطلب ذلك أن يعد المعلم قائمة خاصة يدون فيها الواجبات الخاصة بتلاميذه ومدى التزامهم بأدائها فى الأوقات المناسبة ، فيكتب الأسماء ويكتب أمام كل اسم عنوان الواجب وتاريخه ، وإذا كان مقبولا أو غير مقبول من وجهة نظر المعلم ، أو إذا كان متميزا عن غيره من زملائه ، وغير ذلك من البيانات التى يعتبرها المعلم أساسية فى هذا الشأن ، وخاصة تلك التى تبرز نواحى القوة ونواحى الضعف فى أعمال كل تلميذ من تلاميذه . .

٨ - ضرورة مناقشة الواجبات التى تم انجازها مع التلاميذ ، وذلك لتنمية مهاراتهم فى الاجابة عن الاسئلة وتقديم الأفكار والتصورات وتنظيم الحقائق وتفسير التعميمات والمبادىء ، هذا ومن الضرورة بمكان أن يشارك جميع التلاميذ فى تقويم الواجبات بشكل أو آخر بهدف التعرف على ما صادف كل منهم من صعوبات وتدريبهم على مناقشة موضوع وثيق الصلة بهم جميعا . .

٩ - عندما ينجز أحد التلاميذ أو بعضهم واجباتهم بشكل متميز ، فهذا يعنى أن المعلم يجب أن يعرض تلك الواجبات على جميع التلاميذ وأن يثنى على الجهد المبذول فيها ، مما يساعد فى كثير من الأحيان على دفع التلاميذ إلى بذل المزيد من الجهد ، وذلك بشرط ألا يؤدى ذلك إلى نوع من التنافس غير الشريف بين تلاميذ الفصل . .

هذه هى القواعد الأساسية التى يجب أن توضع فى الاعتبار فيما يتعلق بالواجبات المنزلية بالرغم من أنها ليست بالضرورة أن تكون على نمط واحد ، فقد تختلف الواجبات حتى ولو كانت بالنسبة لوحدة دراسية واحدة ، بمعنى أن المعلم يمكن ان يوجه تلاميذه إلى الاجابة عن الأسئلة المدرجه فى نهاية الوحدة بالكتاب المدرسى ، وقد يكلف التلاميذ بجمع معلومات من مصادر أخرى بالمكتبة المدرسية ، وقد يكلفهم بتسجيل ملاحظات فى البيئة المحلية ، أو تسجيل أخبار من الصحف اليومية أو البرامج الاذاعية والتليفزيونية . .

وفى جميع الأحوال ومهما كان نمط الواجب المنزلى فلابد من وضوح وظيفته وأهدافه ومكوناته والاجراءات الأساسية المطلوبة لانجازه .

ولعلنا نلاحظ أن هناك من التلاميذ من يقصرون فى انجاز الواجبات التى يكلفون بها ، وهو ما يؤدى كثيرا إلى مشكلات يتعلق بعضها بالتحصيل الدراسى ، وبعضها الآخر بالميل نحو المادة أو العزوف عنها ، ولعل ذلك يعنى أننا كمعلمين لابد أن ندرس هذه الظاهره بعمق وهدوء وبدون انفعال ، وهذا يتطلب التعرف على الأسباب الحقيقية لذلك ، فكثيرا ما يواجه التلاميذ بظروف قد تعوقهم عن انجاز المطلوب فى الوقت المناسب ، وقد يكتشف المعلم أن تلميذا أو بعض التلاميذ لديهم من الأسباب الكافية والمقنعة لعدم إنجازهم للمطلوب ، وقد يكتشف أيضا أن السبب فى ذلك هو تعدد الواجبات وكثرتها إذا ما قورنت بالوقت المتاح للدراسة المنزلية ، وقد يكتشف أيضا أن السبب يكمن فى الواجب

ذاته ، حيث صادف التلميذ مشكلة أو أكثر قد ترجع إلى عدم الفهم أو تضارب الافكار والمفاهيم أو تداخلها وهى كلها مشكلات إذا ما توصل المعلم إلى تحديد دقيق لها ، سيكون ذلك هو نقطة البداية اللازمة للعلاج السليم وتعديل مسار العمل . .

وهناك بعض المدارس التى تعنى بانجاز التلاميذ للواجبات التى يكلفون بها داخل جدران المدرسة وقبل انتهاء اليوم المدرسى ، فتجهز القاعات وبخصص أحد المشرفين لمتابعة التلاميذ اثناء العمل ، وبالتالى فهم حينها يغادرون أبواب المدرسة لا يكون أمامهم سوى تمضية الوقت فى الراحة والاطلاع الحر أو إشباع هواية ما ، ولعل هذا الأسلوب يعد ناجحا إلى حد كبير وخاصة إذا ما توافرت له ضمانات النجاح بتخصيص وقت فى الجدول الدراسى ومشرفين أكفاء وتخطيط جيد للواجبات وتوافر مصادر متعددة للتعلم يستطيع التلاميذ الرجوع اليها إذا ما شعروا بالحاجة اليها . وعلى أية حال فان ما نود تأكيده فى هذا المجال هو أن الواجب المنزلى مهما كان شكله ومكوناته وأسلوب عمل التلاميذ فيه هو فى حقيقة الأمر يعد تعبيرا عن نوع الفكر التربوى السائد والذى يلتزم به المجتمع ، فنوع الفكر السائد هو الذى يحدد مضمون العملية التربوية بشكل عام ، كما يحكم الممارسات المستخدمة فيها ، وبالتالى فان الواجب المنزلى باعتباره نظاما فرعيا ينتمى إلى نظام أكبر وأشمل فهو يتأثر تماما بذلك الفكر ، وبالتالى فان المعلم فى تصوره عن الواجبات المنزلية ووظائفها وأشكالها وكافة ممارساتها الأخرى يخضع كلية لذلك الفكر ، ولعلنا لانغالى إذا قلنا إن الواجبات المنزلية فى مدارسنا تحتاج إلى مراجعة ونظرة ناقدة فى ضوء حركة الفكر التربوى ، ونقطة البداية هى أن تعرف الأخطاء بدقة ووضوح وهنا يبدأ العلاج السليم ، واننا نرى أن النقد الأساسى يجب أن يوجه إلى النظرة السائدة إلى المعرفة ذاتها باعتبارها الهدف الأساسى من عملية التربية ، فالأمر لا يزال مستندا فى الغالب على عمليتى التحفيظ والتسميع ، لذلك فان معظم ما يبذله المعلم والتلاميذ موجه نحو هذا الهدف ، وبالتالى فان الواجبات المنزلية يغلب عليها طابع الحفظ والاستظهار والنمطية فى أغلب الأحوال ، وهذا يعنى أن معظم الواجبات المنزلية هى فى حقيقتها تدريبات شكلية لزيادة مستوى الاستيعاب ، وهو الأمر الذى تعنى به الامتحانات ، ومن هنا فان المعلمين لا يجدون غالبا المبرر القوى الذى يستطيعون لأجله تقديم واجبات تختلف فى أهدافها ووظائفها بحيث تكون أداة حقيقية لمساعدة التلاميذ على التفكير واكتسابهم الكثير من الاتجاهات والمهارات والعادات التى تعنى بها عملية التربية من أجل بناء المواطن فكرا وقيما وسلوكا . .

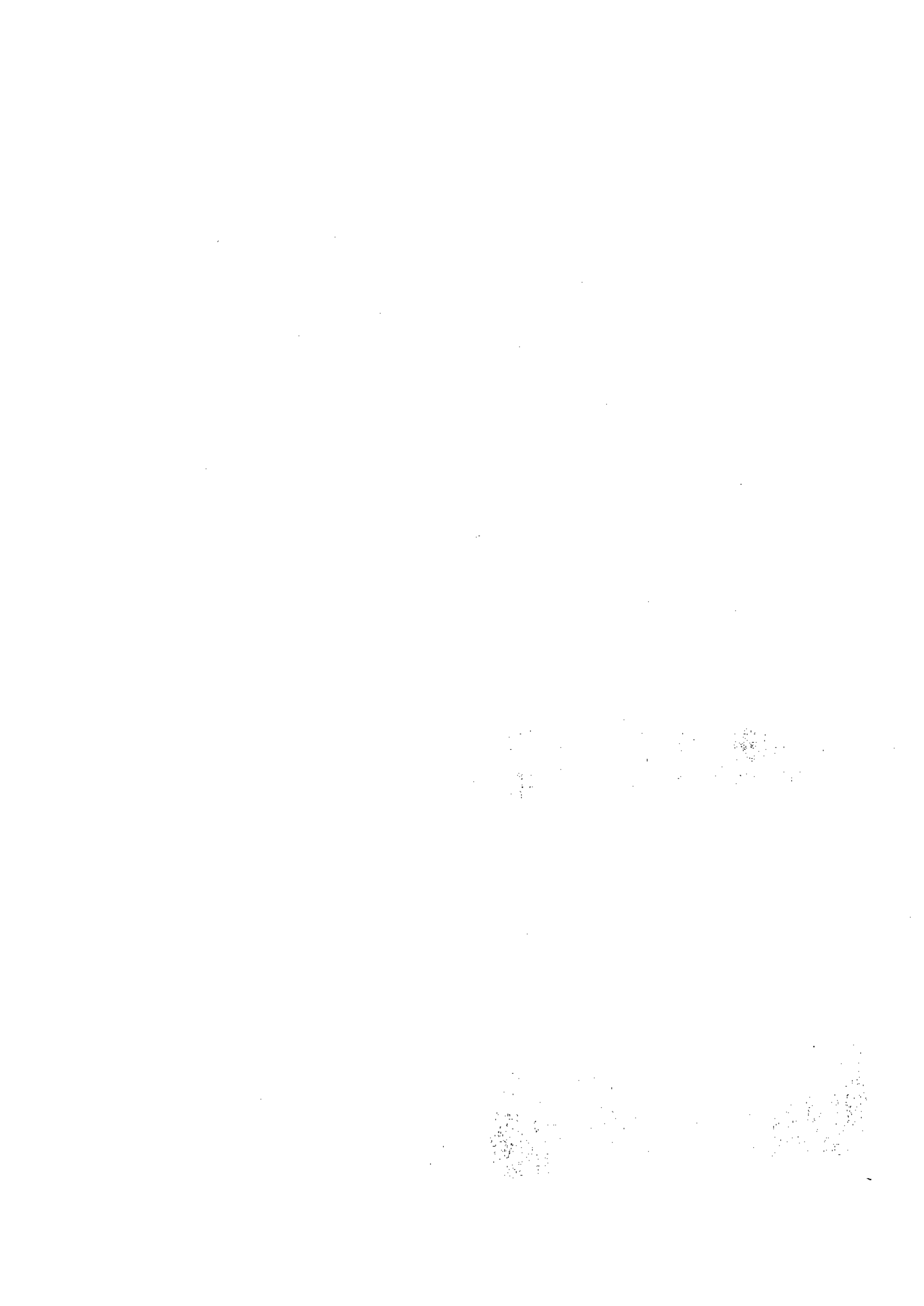
وبناء على ذلك فلابد من النظر إلى الواجبات المنزلية فى الاطار الكلى الذى تنتمى إليه ، بمعنى أننا لا نستطيع عزلها ودراستها كظاهرة مستقلة عن غيرها من جوانب العملية التربوية ، إذ أن ذلك سيجعل تلك الدراسة على درجة كبيرة من السطحية ، بل وسيكون تشخيصها وتحديد مشكلاتها وأسبابها ضربا من ضروب العفوية والارتجال ، وهذا يتطلب تحليلا كاملا للفكر التربوى السائد ومدى الاقتناع به على كافة مستويات الادارة التربوية ، ومدى الالتزام به فى مختلف الممارسات ومنها المناهج الدراسية بكل مشتملاتها تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا ، وعندئذ فقط يكون فى مقدورنا أن نرجع الظاهرة إلى أصولها ونتتبعها من خلال منهج علمى يساعدنا على معرفة الايجابيات والسلبيات وسبل العلاج اللازمة ، ولعل ذلك الأمر يحتاج إلى تبنى وجهة نظر تستهدف التطوير الصادق والهادف إلى تحسين نوعية العملية التربوية .

وبالرغم من الحاجة الملحة إلى دراسات من هذا النوع بحيث تتميز بالشمول والاستمرارية والعمق فاننا نرى أن مسألة الواجبات المنزلية هذه لا تزال مفيدة ومشدودة إلى الفكر التربوى التقليدى بكل ما يحمله من أسس لم تعد مناسبة فى عصر أصبحت فيه تربية الانسان أسمى عملية ترجو المجتمعات تحقيقها على أفضل نحو ممكن ، ومع ذلك وفى ظل الأوضاع القائمة فلا يجوز أن نظل ندعو المعلم لكى يظل منتظرا حتى تتم تلك الدراسات وحتى يتم التطوير الشامل الذى يرجى أن يكون لمسألة الواجب المنزلى نصيب منها ، وكذلك لا نرضى كمربين أن يظل المعلم حبيس نظم وأفكار تقليدية لا تصلح لتربية الأبناء فى عصر له سماته وخصائصه التى تختلف عن سمات وخصائص ذلك العصر الذى ظهرت فيه تلك النظم والأفكار ، لذلك فربما يكون من المفيد فى هذا المجال أن نقدم للمعلم الممارس للمهنة وكذلك للطلاب المعلمين الذين يستعدون للالتحاق بتلك المهنة معايير أو شروطا يمكن استخدامها فيما يقدمونه للتلاميذ من واجبات منزلية سواء بالنسبة لتخطيطها أو تنفيذها ، ويستطيع المعلم إذا ما استخدم تلك الشروط أن يتوصل إلى صورة حقيقية لمستوى جودة وصلاحية الواجبات المنزلية ، كما يستطيع أيضا أن يطور فى استخدامه لها إذا ما تكشف له ما قد تحمله من سلبيات . .

وهذه المعايير هى :	نعم	لا
١ - هل يرتبط الواجب بأهداف الدرس ؟		
٢ - هل ترتبط كل مجموعة واجبات بوحدة دراسية معينة ؟		
٣ - هل هناك تنوع فى الواجبات ؟		
٤ - هل الواجبات موحدة بالنسبة لجميع تلاميذ الفصل ؟		
٥ - هل يعد الواجب نمطيا ؟		
٦ - هل أعد المعلم الواجب وخططه جيدا ؟		
٧ - هل يقدم المعلم الواجب إلى تلاميذه بطريقة عفوية ؟		
٨ - هل أدرك التلاميذ أهداف الواجب ؟		
٩ - هل أدرك التلاميذ علاقة الواجب المنزلى بالدرس ؟		
١٠- هل يتضمن الواجب مشكلة أو أكثر يجب أن يصل التلاميذ الى حلها ؟		
١١- هل يتطلب الواجب ابتكارا من جانب التلاميذ ؟		
١٢- هل يتيح الواجب فرصا للتلاميذ للتعبير عن الذات ؟		
١٣- هل يتضمن الواجب عمليات تطبيقية ؟		
١٤- هل يتضمن الواجب عمليات تحليلية ؟		
١٥- هل يوجد تنسيق فى الواجبات بين معلمى الفصل الواحد ؟		
١٦- هل يتطلب الواجب استخدام مصادر أخرى غير الكتاب المدرسى ؟		
١٧- هل بين المعلم عناصر الواجب تفصيلا قبل الانصراف ؟		
١٨- هل تمت مناقشة الواجبات تفصيلا مع التلاميذ قبل انصراف المعلم ؟		
١٩- هل كان الواجب مثيرا للاهتمامات ؟		
٢٠- هل كان هناك خطأ فى الفهم من جانب التلاميذ ؟		
٢١- هل هناك متابعة من جانب أولياء أمور التلاميذ ؟		

٢٢- هل أنجز جميع التلاميذ الواجب ؟
٢٣- هل أثار الواجب تساؤلات لدى التلاميذ ؟
٢٤- هل شعر التلاميذ بصعوبات فيه ؟
٢٥- هل تعرف المعلم على أسباب عدم إنجاز البعض للواجب ؟
٢٦- هل كانت هناك واجبات متميزة ؟
٢٧- هل عرضت بعض الواجبات المتميزة على تلاميذ الفصل ؟

هذه هى الشروط التى تعتبر أساسية فى مجال الحكم على مدى ملاءمة الواجبات المنزلية ، ومع ذلك فهى ليست نهائية ، بمعنى أن المعلم يستطيع أن يضيف إليها أو يعدل بعضها طبقا للظروف والمتغيرات التى تفرض نفسها على الموقف ، إذ أن القاعدة فى هذا الشأن هى أن ـ المعلم صاحب مهنة ومن حقه ، بل ومن واجبه أن يجدد وأن يفكر وأن يبتكر على النحو الذى يكون من شأنه أن يطور الخدمة التعليمية شكلا وموضوعا . .



الفصل الثامن

أساليب تقويم التلاميذ



أساليب تقويم التلاميذ

يحتاج المعلم دائما إلى معرفة مدى فعالية نشاطه فى التدريس ، فذلك النشاط يستغرق وقتا وجهدا كبيرين سواء فى تخطيطه أو تنفيذه ، وينطبق هذا الأمر فى حالة ما اذا كان المعلم يخطط للتدريس درسا درسا ، أو اذا كان يخطط للتدريس وحدة وحدة ، وتهدف هذه العملية فى مجملها الى جمع معلومات وافية عن مستوى تقدم كل تلميذ ، لذلك يقوم التلاميذ بتوجيه من المعلم بعدد من الأنشطة التى تساعده على الكشف عن نواحى القوة ونواحى الضعف فى مختلف جوانب أداء التلاميذ . .

ويرى البعض أن أساليب التقويم تقتصر على الاختبارات التحريرية والعملية والتقارير التى قد يقدمها التلاميذ شفويا أو تحريريا ، وكذا الأعمال التى قد يقدمها التلاميذ فرادى أو جماعات مثل اللوحات والخرائط والنماذج وما شابه ذلك ، والواقع أن هناك إلى جانب تلك الأساليب الأسئلة الشفوية التى يوجهها المعلم الى تلاميذه أثناء الدروس أو فى نهاياتها ، وما يرد من الاستجابات من التلاميذ والأسلوب الذى يستخدمه كل تلميذ فى عرض فكرة معينة أو عملية معينة ، وأسلوب عمله فى ورشة أو معمل ، وأسلوبه فى الاستماع ومدى مشاركته فيما يجرى من مناقشات أثناء التدريس ، ومدى قدرته على تحمل مسئولية عمل ما ، وعلى الرغم من أن تلك الأساليب لا تدخل عادة فى نظام الامتحانات المألوف وما يصاحبه من درجات ومستويات إلا أنها كثيرا ما تكشف عن نواح قد يصعب التوصل اليها من خلال الأساليب المستخدمة عادة فى عملية التقويم الرسمى ، وعلى أية حال فانه لا يمكن القول بأن استخدام أحد تلك الأساليب يعد كافيا لاعطاء الصورة الكلية عن مستوى كل تلميذ وموقعه بالنسبة لزملائه ، أما ما يمكن تأكيده فى هذا المجال فهو أن كل أسلوب من تلك الأساليب مهما كان نوعه ومجاله يضيف بعدا أو أكثر الى الصورة الكلية التى يكونها المعلم عن كل تلميذ من تلاميذه ، ومدى تحصيله ونموه نتيجة لما مر به من المواقف التدريسية ، وهناك بعض الأساسيات التى يجب أن يكون المعلم واعيا بها حينما يود تقويم تلاميذه وهذه الأساسيات هى :

١ ـ لماذا يريد أن يقوم ؟

والمقصود بذلك هو الهدف أو الأهداف التى يرجى بلوغها من وراء عملية التقويم ، فاذا كان يود التعرف على مدى استيعاب التلاميذ لمادة الكتاب أو مدى

فهمهم لها أو مدى قدرتهم على تطبيقها فى مواقف جديدة أو مدى تمكنهم من مهارة ما ، فعليه بداية أن يقرر ذلك بمنتهى الوضوح . .

٢ - كيف تتم عملية التقويم ؟

والمقصود بذلك هو تحديد الأداة التى يمكن استخدامها فى عملية التقويم ، وترتبط الأداة أو الأدوات المختارة فى هذا الشأن بما سبق تحديده من أهداف ، وبالتالى فهناك صلة وثيقة بين العمليتين ولا يمكن فصل إحداهما عن الأخرى . .

٣ - متى تتم عملية التقويم ؟

والمقصود بذلك تحديد الوقت المناسب للتقويم ، بمعنى هل تستخدم أداة التقويم التى سبق اختيارها بعد الدرس مباشرة ، أم بعد الانتهاء من تدريس مجموعة الدروس التى تكون وحدة دراسية معينة ، أم كل أسبوعين أو ثلاثة فى منتصف الفصل الدراسى مثلا . .

وفى جميع الحالات يجب أن يكون التقويم وسيلة للتعرف على مستويات التلاميذ وتطوير عملية التدريس ، وليس وسيلة للتهديد أو العقاب ، وعلى أية حال فان التقويم بمعناه العلمى يفرض الاستمرارية فى هذا الشأن فلا يكفى أن يعقد امتحان نهائى للتلاميذ أو حتى عند نهاية كل فصل دراسى ، ولكن يجب أن يجمع المعلم بين الاختبارات التى تقدم للتلاميذ فى نهاية كل أسبوع أو كل أسبوعين ، والاختبارات النهائية ، ولا تعود أهمية هذا الأمر إلى معرفة مستويات التلاميذ فقط ، ولكن لمعرفة مدى فعالية المنهج أيضا ، وبالتالى يكون المنهج قد قوم بنائيا وختاميا أو نهائيا .

٤ - ما الذى يود المعلم تقويمه ؟

والمقصود بذلك تحديد جوانب التعلم المراد تقويمها تحديدا دقيقا فقد يرى ضرورة التعرف على درجة اهتمام التلاميذ بمسألة أو مشكلة اجتماعية معينة ، وقد يرى أهمية معرفة درجة وعيهم بأمر من الأمور ، أو مدى قدرتهم على استخدام مفهوم أو تعميم ما ، وفى جميع الحالات يجب أن يكون مدركا للعلاقة بين جوانب التعلم المراد تقويمها والأداة المستخدمة فى هذا الشأن ، وعلاقة هذا كله بأهداف عملية التقويم التى يقوم بها . .

ولقد لوحظ أن تقويم التلاميذ فى فترات متقاربة يفيد فى اعطاء صورة واضحة عن حالة كل تلميذ ومستواه ووضعه بين زملائه ، فقد يعقد المعلم امتحانا لتلاميذه كل اسبوعين مثلا ، وقد تتطلب الاجابة عن الامتحان فترة قليلة فى بداية الحصة ، وقد تتطلب نصف الحصة أو حصة كاملة ، ولكن شريطة ذلك أن يشعر التلاميذ أن هذه النوعية من المواقف هى مواقف طبيعية وعادية شأنها شأن أى موقف تدريسى ، إذ أن الكثير من المخاوف التى يشعر بها التلاميذ ترجع إلى حد كبير الى الأسلوب المستخدم فى عملية الامتحانات وما يصاحبها من ضوابط وأوامر وتعليمات وعقوبات . .

ويرتبط بهذا الأمر أن المعلم اذا كان يميل الى عقد الامتحانات فى نهاية كل وحدة دراسية على سبيل المثال فيجب ألا يؤجل ذلك الى ما بعد الانتهاء من تدريسها ، اذ أنه من المفضل أن يقدم لتلاميذه أوراقا امتحانية قصيرة فى فترات متقاربة بحيث لا تحتاج الى وقت طويل فى الاجابة عنها ، وهذا يساعده على تبين نواحى القصور لدى تلاميذه وتصحيحها فى الوقت المناسب ، إذ أنه ليس ضروريا أن يكون الامتحان مشتملا على عدد كبير من الأسئلة تحتاج الى وقت طويل للاجابة عنها حتى يمكن القول أنه امتحان جيد ، فقد يكون الامتحان قصيرا ومع ذلك فهو سليم من الناحية التربوية وتتوافر فيه الشروط العلمية كعملية التقويم وقد يكون طويلا ولكنه لا يمتلك تلك الخصائص ، وعلى أية حال فان طول الامتحان أو قصره يتم تحديده عادة فى ضوء وظيفة الامتحان ذاته . وربما يكون من المفيد فى هذا المجال أن نحاول دراسة وظائف الامتحانات التحريرية المعتادة والتى يشيع استخدامها فى مدارسنا باعتبارها أداة تقويم التلاميذ ، وخاصة أن الكثيرين لا يعولون كثيرا على أمر التقويم من خلال ما سبق ذكره من أساليب رسمية أو غير رسمية ، وهذه الوظائف هى :

١ ـ توضيح الجوانب التى تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من جانب المعلم :

فكثيرا ما يقدم المعلم الى تلاميذه عددا من الأسئلة للاجابة عنها تحريريا ، ويفاجأ بأن نسبة كبيرة منهم لم تستطع الاجابة عن أحد الأسئلة أو أن اجاباتهم لم تكن على النحو الذى كان المعلم يتوقعه ، وبالتالى فان هذا النوع من الامتحانات يساعد المعلم على الكشف عن نواحى القصور لدى تلاميذه ، مما يعنى أنه يجب

أن يراجع أسلوبه فى التدريس ، وأن هناك بعض الأمور التى تحتاج الى المزيد من الشرح والتفسير وربما تقديم نماذج أو أمثلة أخرى تزيد الأمر وضوحا لدى تلاميذه ، كما أن ذلك قد يعنى أحيانا أن السؤال لم تتم صياغته بدقة ووضوح مما جعل كل تلميذ يفهم السؤال بشكل معين ، وبالتالى جاءت الاجابة خاطئة من وجهة نظر المعلم الذى كان يقصد شيئا ما لم يدركه هؤلاء التلاميذ ، ومعنى ذلك أن الخطأ قد يكون فى أسلوب التدريس ، كما قد يكون فى نوعية الوسائل التعليمية التى استخدمها المعلم ، وقد يكون فى نوعية الأنشطة المستخدمة فى التدريس ، وقد يكون أيضا فى السؤال ذاته ، وعلى أية حال فان وضوح مثل تلك الثغرات يعد أمرا مفيدا بالنسبة للمعلم الذى يود دائما تطوير أدائه فى التدريس . .

٢ ـ توجيه أنظار التلاميذ الى أهمية الدراسة أولا بأول :

فالتلاميذ حينما يرون نواحى الضعف فى اجاباتهم يدركون بصورة واضحة أن مستوى دراستهم لم يعدهم بالقدر الكافى للاجابة عن أسئلة الامتحان ، وبالتالى يدركون أن عليهم بذل المزيد من الجهد بشكل أو آخر ، فقد يكون ذلك بمزيد من الدراسة لمادة الكتاب المدرسى ، وقد يكون بالرجوع الى مصدر آخر أو عن طريق اعداد بحث أو تقرير قصير أو غير ذلك من الأنشطة التى تساعدهم على الوصول الى مستوى مناسب يمكنهم من إحراز نتائج أفضل فى الامتحانات التالية ، على أن ادراك التلاميذ لهذا الأمر ليس أكيدا ، لذلك فهم فى حاجة دائما الى توجيه المعلم وارشاده بحيث يتمكنون من تحديد أوضاعهم بدقة واتخاذ القرار المناسب لتطوير مستوى الأداء فى الدراسة والامتحانات . .

٣ ـ إدراك أهمية انجاز الواجبات المنزلية :

هناك من المعلمين من يكلف التلاميذ بواجبات منزلية أسبوعية أو يومية دون أن يكون لذلك علاقة بما يقدمه من امتحانات لهم ، لذلك يلاحظ أن الكثير من التلاميذ لا ينجز تلك الواجبات ، أو لا يهتم بانجازها كلها ، ويرجع ذلك الى أنهم يدركون بمضى الوقت أنه لا توجد ثمة علاقة بينها وبين الامتحانات ، وبالتالى لا يدركون قيمتها ، وهذا الأمر يعنى أن المعلم يجب أن يضمن امتحاناته بعض الأسئلة التى وردت بالواجبات المنزلية مما يؤكد للتلاميذ أن تلك الواجبات والاهتمام بانجازها يساعدهم على الحصول على درجات مناسبة فيما يعقده المعلم من الامتحانات ، ويرتبط بهذا الأمر أن يشعر التلاميذ بأهمية الدراسة الذاتية ، وخاصة اذا أمدهم المعلم بارشادات وتوجيهات كافية تساعدهم فى هذا الشأن

وكذلك اذا اشتملت الامتحانات فى جانب منها على أسئلة متعلقة بهذا النوع من الدراسة . .

٤ ـ توضيح الصورة الكلية لمستويات التلاميذ :

فالمعلم يستطيع من خلال ما يقدمه من الامتحانات أن يرى بوضوح الصورة الكلية لتلاميذ الفصل ، إذ يقدم خليطا منوعا من الأسئلة من حيث النوع والمستويات فى ظروف موحدة بالنسبة للجميع ، فالامتحان واحد والزمن المتاح واحد ، وبالتالى فان ما يحصل عليه التلاميذ من تقديرات أو درجات تعبر الى حد كبير عن مستوى كل تلميذ ، وبالتالى يستطيع المعلم أن يكون فكرة شاملة عن تفاوت المستويات أو تشابهها أو اختلافها ، ومن ثم يبدأ فى تحديد مواطن القصور التى قد ترجع فى جانب منها الى ما استخدمه من طرق التدريس أو ما كلف به تلاميذه من أعمال أو أنشطة . .

٥ ـ الكشف عن أشكال الابتكار لدى التلاميذ :

فالتلاميذ يحتاجون دائما الى تقديم أشكال تعبر عنهم ، فاذا ما تضمن الامتحان أنماطا من الأسئلة التى تسمح للتلاميذ بذلك سيجد المعلم الكثير مما يشير الى قدرات يمتلكها التلاميذ ربما يصعب الكشف عنها من خلال الأسئلة التى يطلب فيها من التلاميذ مجرد استرجاع معارف ومعلومات معينة ، والأمر المهم فى هذا الشأن هو أن يقوم المعلم باعداد الأسئلة التى تكون بمثابة مواقف يستطيع فيها التلاميذ أن يعبروا عن أنفسهم وما يمتلكونه من قدرات ، ويرتبط بهذا الأمر أن هذا النوع من الأسئلة لابد أن يصاحبه تعليمات واضحة والمعايير التى وضعها المعلم للحكم على أعمال التلاميذ وأنشطتهم فى هذا الشأن . .

٦ ـ تحديد الدرجات التى يستحقها كل تلميذ :

تعد هذه الوظيفة محصلة لكل الوظائف السابقة ، بل ان البعض يرون أن هذه الوظيفة هى الوظيفة الوحيدة للامتحانات مهما كان نوعها ، والواقع أن الدرجة النهائية والكلية التى يحصل عليها كل تلميذ يجب أن تكون معبرة عن مستوى تحصيله فيما قام به من أنشطة أو غيرها من أشكال الأداء المختلفة والتى تتضمن عادة الاستجابات الشفوية والأعمال التحريرية ، والأنشطة العملية وناتج الدراسات الذاتية المستقلة ومستويات الأداء للمهارات المختلفة التى يسعى المنهج

الى اكسابها للتلاميذ ، ومن ثم فان الدرجة الكلية التى يحصل عليها كل تلميذ لا يجب النظر اليها كمجرد رقم معين أو نسبة معينة ، ولكن يجب النظر اليها باعتبارها تمثل المستوى الكلى لنمو التلميذ فى مجال دراسى معين ، ومن هنا أصبح من غير المقبول أن يتأثر المعلم بأى درجة يحصل عليها التلميذ فى أى مجال دراسى آخر ، فانخفاض معدله فى مجال معين لا يعنى بالضرورة انه لا يستحق الا معدلات منخفضة فى المجالات الأخرى ، ولكنه يعنى من الناحية العملية أن هناك اعتبارات تحكم مستوى التلميذ فى كل مجال دراسى ، وقد تكون تلك الاعتبارات متعلقة بالتلميذ ذاته واهتماماته واتجاهاته وخبراته السابقة ، وقد تكون متعلقة من ناحية أخرى بالمعلم وأسلوبه فى التدريس واتجاهاته نحو التلاميذ والمهنة ، وقد تكون متعلقة أيضا بالظروف الاجتماعية والأسرية أو الامكانات المتاحة للتلميذ ، ومن هنا أصبح من الصعب أن ينظر المعلم إلى تلاميذه فى ضوء مستويات تحصيلهم فى المجالات الدراسية الأخرى . وعلى أية حال فان ما يقوم المعلم به من اجراءات للتقويم هى فى جوهرها تعنى بالخبرات السابقة للتلاميذ ومستوياتهم الحالية تمهيدا لتطوير عملية التدريس واثرائها حتى يصل التلاميذ الى مستويات أفضل . .

٧ - تطوير المنهج :

تحتاج عملية تطوير المنهج الى بيانات ومعلومات وأدلة كثيرة يمكن التعرف من خلالها على مدى صلاحية المنهج حينما كان فى مجال التنفيذ ، ومن أكثر تلك البيانات والمعلومات والأدلة أهمية ما يمكن الحصول عليه من نتائج من خلال عملية التقويم ، اذ يتم فيها التوصل الى الصورة الحقيقية لمدى فعالية المنهج ، حيث يتم تصنيف البيانات والمعلومات والأدلة وتفسيرها ، ويبقى بعد ذلك التوصل الى قرار علمى بشأن ما يجب أن يخضع للتطوير من عناصر المنهج ، فقد تبين أن الأهداف كانت أكثر طموحا مما يستطيع التلاميذ تحقيقه ، وقد يكون العيب فى مستوى المادة الدراسية ، أو أسلوب تنظيمها ، وقد يكون أيضا فيما استخدمه المعلم من طرق التدريس أو الوسائل والأنشطة أو أساليب التقويم ، ومن هنا تبدأ عملية المراجعة والتطوير ، ولعل ذلك يكشف عن الخطأ الكامن فى القول بأن عملية تطوير المنهج هى تطوير للمستوى بالحذف أو الاضافة أو الازاحة أو التبديل . .

٨ - تحديد مستويات الأداء فى التدريس :

يستدل على مستويات أداء المعلمين فى التدريس عادة من خلال تقويم

برامج اعدادهم وتدريبهم ، والتقويم الفعلى لادائهم فى التدريس باستخدام بطاقات الملاحظة ، ومن الأساليب المستخدمة فى هذا المجال أيضا مستويات تلاميذهم ، حيث يستدل من مستويات تحصيل التلاميذ وأشكال أدائهم على مستويات المعلمين ، وان كان لا يعتمد على هذا البعد وحده فى هذا الشأن ، ولكن يستدل من خلال العمليات الثلاثة على تحديد مستويات أداء المعلمين وما قد يوجد بها من نواحى قصور تمهيدا لتخطيط البرامج العلاجية المناسبة سواء للمعلمين أو التلاميذ .

هذه هى الوظائف الأساسية لعملية تقويم التلاميذ أثناء التدريس وبعده ، ولعل ما يعنينا فى هذا المجال هو أن نولى قدرا من العناية فى المعالجة لأساليب التقويم المعتادة والرسمية والتى يشيع استخدامها فى مدارسنا لتحديد مستويات التلاميذ ، وهو الأمر الذى سنعرضه بشىء من التفصيل فيما يلى :

تنقسم الامتحانات الرسمية عادة الى ثلاثة أقسام ، هى الامتحانات الشفوية والتحريرية والعملية ، ويتحدد نوع الامتحان الذى يستخدمه المعلم فى ضوء الأهداف التى حددها منذ البداية وصولا الى تصور كامل قدر الامكان عن تلاميذه ، ويلاحظ أن القاعدة الأساسية فى هذا الشأن هى أن المعلم حينما يختار امتحانا من نوع معين دون غيره فهذا يعنى أن ما تم اختياره هو من أجل غرض معين ، وأنه يستطيع الوصول الى هذا الغرض بسهولة ويسر من خلاله .

أولا ـ الامتحانات الشفوية :

يمكن اعتبار كل ما يجرى من تفاعلات لفظية أثناء التدريس مجالا للامتحانات الشفوية ، حيث يلاحظ المعلم كل ما يجرى من تلك التفاعلات ، وربما يسجل ملاحظاته على أداء كل تلميذ من تلاميذه وهو عادة يحدد معايير معينة للحكم بها على كل مظاهر أداء التلاميذ ، وتشمل تلك المظاهر محتوى ما يجرى من حديث من ناحية وأسلوب الحديث وكيفية تنظيمه ومدى التتابع المنطقى من ناحية أخرى ، وقد يعتمد الامتحان الشفوى على ما يقوله المعلم وقد يعتمد أيضا على الكتاب المدرسى ، وفى الحالتين يستطيع المعلم أن يكتشف قدرات تلاميذه وبالتالى الاعتماد عليها فى تطوير التدريس وتهيئة خبرات أكثر ملاءمة للتلاميذ . .

ثانيا ـ الامتحانات التحريرية :

وهى تضم عادة اختبارات المقال أو الاختبارات الموضوعية ، وقد يضم الامتحان كلا النوعين معا ، ويلاحظ هنا أننا لا نستطيع القول أن أحد الأنواع يفضل الأنواع الأخرى ، ولكن ما يمكن قوله هو أن لكل نوع منها مميزاته وعيوبه ، وبالتالى لا يمكن استخدام نوع معين فى جميع المواقف مما يعنى أن النوع الذى يصلح فى موقف ما قد لا يصلح فى موقف من نوع آخر ، فالاختبارات الموضوعية أو ما يسمى أحيانا بالاختبارات القصيرة تصلح عادة لقياس معلومات التلاميذ فى مجال معين مثل ذكر معادلات معينة أو معلومات تم استخلاصها من احدى الخرائط أو الصور أو الرسوم البيانية ، أما ما يسمى باختبارات المقال فهى تصلح للكشف عن قدرات التلاميذ وخاصة الابتكارية ، إذ يطلب منهم عادة أن يقدموا اجابات محددة ولكن بأسلوب يعبر به كل فرد عن أفكاره بحيث تظهر شخصية كل تلميذ فى اجاباته عن هذا النوع من الأسئلة . .

ثالثا ـ الاختبارات العملية :

وهى اختبارات تستخدم عادة فى المواد العملية والتى يسعى المعلم من خلالها الى معرفة مدى قدرة التلاميذ على أداء مهارة معينة أو مهارات خاصة متعلقة بدرس ما ، ويرتبط بهذا أن يكون كل موقف أو كل تجربة يشملها الامتحان خاصا بقياس مستويات التلاميذ فى مهارة واحدة ، ولا يقتصر أمر التقويم فى هذا الشأن عادة على قياس مستوى الأداء فقط ، ولكنه يتسع ليشمل قياس مهارات تناول الأدوات والمواد واستخدام الأجهزة وقدرة التلاميذ على اتباع التعليمات وتنفيذها . .

ومهما كان نوع الامتحان يجب أن يعرف التلاميذ منذ البداية المطلوب منهم بوضوح تام ، والاجراءات التى يجب القيام بها ، والوقت المتاح لهم ، ونوع الفائدة التى يمكن أن تعود عليهم من نتائج الامتحان . .

وربما يكون من المفيد فى هذا الشأن أن نعرض بايجاز لمختلف أنواع الامتحانات التحريرية وهى :

١ ـ اختبار الصواب والخطأ :

ويطلب فيه من التلاميذ وضع علامة (✓) أو علامة (X) على يمين كل عبارة يحتويها السؤال ، وهذا النوع من الاختبارات يعتمد على التخمين

الى حد بعيد ولـذلك لا يستطيع المعلم غالبا معرفة سبب ما قدمه التلاميذ من اجابات خاطئة ، وهو يحتاج الى جهد فى صياغة عباراته حتى لا يستطيع التلاميذ من خلال كلمات معينة التوصل الى الاجابات الصحيحة ، هذا كما أن صياغتها على نحو غامض يعنى أن توصل التلاميذ الى فهم كامل للعبارة يعد أمرا مشكوكا فيه .

وينصح خبراء التقويم بألا يقل عدد عبارات هذا النوع من الاختبارات عن مائة عبارة حتى تكون النتائج ذات دلالة . ومن أهم الشروط التى يجب مراعاتها فى هذا النوع من الأسئلة :

(أ) ألا تكون العبارات طويلة أكثر من اللازم .
(ب) ألا تبدأ بحرف للنفى .
(جـ) ألا تستخدم كلمات مثل (نادرا ـ أحيانا ـ غالبا ـ عادة ـ أبدا ـ . . الخ) .
(د) ألا يستخدم نظام واحد فى تنظيم العبارات الصحيحة والخاطئة .
(هـ) ألا تستخدم ألفاظ غير مألوفة بالنسبة للتلاميذ .

ونقدم فيما يلى بعض النماذج من أسئلة الصواب والخطأ :

ضع علامة (✓) أو علامة (✗) على يمين العبارات الآتية :

(   ) من أهم الظواهر الطبيعية التى تسبب القمر فى حدوثها ظاهرة خسوف القمر .
(   ) تحدث ظاهرة خسوف القمر فى دورة قوامها ١٥ سنة .
(   ) توضح الخرائط الجيولوجية أشكال السطح المختلفة فى منطقة ما .
(   ) تنثنى الطبقات الى أسفل فى الالتواء المحدب .
(   ) يتألف الغلاف الجوى من مجموعة من الغازات لا طعم لها ولا رائحة ولا لون .
(   ) يتغير الضغط الجوى على سطح الأرض بتغير الزمان والمكان .
(   ) يوضح الضغط الجوى على الخريطة باستخدام أسهم تشير الى المناطق المختلفة .
(   ) خريطة الطقس هى مصور جغرافى تمثل الأحوال الجوية السائدة فى منطقة ما فى فترة قصيرة .
(   ) معادن القشرة الأرضية أكثر كثافة من معادن النواة والغلاف الأوسط .
(   ) تتكون القشرة الأرضية من خليط من المواد المعدنية والصخرية .

٢ - اختبار الصواب والخطأ المعدل :

وهو يعتمد أيضا على توصل التلاميذ الى العبارات الصحيحة والخاطئة ولكن عليهم بداية أن يتعرفوا على مدى سلامة وضع كلمة معينة أو مصطلح ما فى كل عبارة ، وبناء على ذلك يضعون العلامة المناسبة على يمين كل عبارة .

واذا كانت العبارة غير مستقيمة المعنى ، فعلى التلميذ أن يقوم باعادة كتابتها حتى يكون معنى الكلمة أو المصطلح صحيحا وبالتالى فان الاجابة عن هذا النوع من الأسئلة تحتاج الى اضافة معلومات جديدة وليس مجرد وضع علامة تدل على صواب العبارة أو خطئها ، ومن أمثلة هذا الاختبار ما يلى :

أجب عن السؤال الآتى وفق التعليمات الآتية :

١ - اقرأ كل عبارة جيدا .

٢ - ستلاحظ أن هناك كلمة واحدة وضع تحتها خط .

٣ - عليك أن تحدد ما اذا كانت العبارة صحيحة بهذه الكلمة أم أن العبارة تحتاج الى تعديل .

٤ - بناء على ذلك عليك اما أن تضع علامة (✓) على يمن العبارة اذا كانت صحيحة كما هى واما أن تكتب العبارة فى شكلها المناسب من وجهة نظرك فى المكان الخالى .

(   ) ترجع الهجرة الداخلية الى دوافع سياسية .
(   ) توجد مشكلة التفرقة العنصرية فى شمال افريقية .
(   ) يستخدم ٩٠٪ من الانتاج العالمى للأسماك فى صناعة الأسمدة .
(   ) تعتبر بحيرة ناصر من أهم بحيرات مصر المالحة .
(   ) تحتل الصين المكانة الثانية بعد بيرو فى انتاج الأسماك .
(   ) يستخرج ملح الصوديوم من ملاحات رشيد ودمياط وبورسعيد على البحر المتوسط .

٣ - اختبار المزاوجة :

وهو يشمل عادة عددا من العبارات فى قائمة يمنى وعددا آخر فى قائمة يسرى ، وقد تكون عبارات القائمة اليمنى فى شكل أسئلة وعبارات القائمة اليسرى فى شكل اجابات وعادة ما تكون عبارات القائمة اليسرى أكثر من عدد عبارات القائمة اليمنى حتى تقل احتمالات توصل التلاميذ الى الاجابات الصحيحة عن طريق التخمين ، ويطلب من التلاميذ أن يضعوا رقم كل سؤال أو

عبـارة فى القـائمـة اليمنى على يمين أو يسار ما يناسبها من اجابات فى القائمة اليسرى ، ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة ما يلى :

ضع رقم كل عبـارة من عبـارات القـائمة اليمنى بجانب ما يناسبها من عبارات القائمة اليسرى . .

القائمة اليمنى	القائمة اليسرى
١ - يؤدى انخفـاض الحـرارة الى ما دون الصفر المئوى الى	المواد الخام الزراعية والمعدنية .
٢ - يؤدى تجمد الماء الى	تجمد الماء .
٣ - تتركـز الصنـاعـة فى شرق الـولايات المتحدة لتوافر	تكوين الجبال الجليدية .
	ارتفاع درجة الحرارة .
٤ - يقل السكان فى المناطق غزيرة الأمطار مع	تهتم بتعويض النقص فى انتاج اللحوم .
٥ - يكثر السكان فى المناطق قليلة الأمطار حيث	يتجمعون حول الأنهار .
	اتساع الرصيف القارى .
٦ - تحتل بيرو مركزا ممتازا فى انتاج الأسماك بسبب	ازدياد السكان السريع .

٤ - اختبار التكميل :

وهو عادة يصاغ بمنتهى الدقة بحيث لا يكون هناك الا كلمة واحدة واجابة واحدة تصلح لتكميل النقص فى العبارة ، ومع ذلك فهناك من التلاميذ من يضع اجابة غير ما يراه المعلم ، ولذلك يجب على المعلم أن يحدد مدى استعداده لقبول هذه النوعية من الاجابات ، وهناك أيضا من التلاميذ من يأتى باجابة صحيحة ولكنه يكتبها على نحو خاطىء من الناحية الهجائية أو النحوية لذلك يجب أن يحدد المعلم موقفه من مثل هذه الأخطاء حينما يكون بصدد تقدير الدرجات ، ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة ما يلى :

أكمل الفراغات فى الجمل الآتية :

١ - الموطن الأصلى للأرز هو جنوب . . . . ومن أهم أنواعه أرز . . . . وأرز . . . .

٢ - يستخدم السكر كغذاء للانسان ولكن هناك نسبة ضئيلة منه تستخدم فى صناعة . . . .

٣ - شجع نابليون انتاج السكر من . . . .

بسبب . . . . الذى فرضته انجلترا على دول أوربا .

٤ ـ استخـــرج الهنـــود الحمـــر . . . . فى حوض الأمـــازون واستخدموه فى . . . .

٥ ـ تختلف أنـــواع القـطن تبعـا لاختـلاف . . . . وتعتبر . . . . أولى انتاج القطن . . . . التيلة .

٥ ـ أسئلة الاختيار من متعدد :

ويطلب فيه من التلاميذ اختيار عبارة صحيحة واحدة من بين مجموعة من العبارات ، وكلما زاد عدد العبارات التى يتم الاختيار من بينها كلما انخفضت نسبة احتمال التوصل الى الاجابات الصحيحة عن طريق التخمين ، ولذلك يقدم المعلم عبارة واحدة صحيحة وثلاث أو أربع اجابات خاطئة ، ويلاحظ هنا ضرورة الاهتمام بصياغة العبارات بحيث يكون بينها درجة من التشابه بحيث لا يستطيع التلميذ استبعـاد واحـدة أو أكثـر بسبب البساطة أو الوضوح أو خطأ نحوى ، ويلاحظ أيضا ان كل عبارة يجب أن تكون خطأ تماما أو صوابا تماما أى لا تحتمل أن تكون خطأ وصوابا ، ويستطيع المعلم أن يصل الى تصور كامل عن سلامة كل سؤال اذا كان مميزا بين الأقوياء والضعاف من التلاميذ ، أما اذا أجاب عنه معظم التـلاميذ فهـذا يعنى أن السؤال كان سهلا أكثر من اللازم ، وإذا عجز معظم التلاميذ عن الاجابة عنه فهذا يعنى أنه كان صعبا أكثر من اللازم ، وفى الحالتين تبدو الحاجة الى مراجعته واعادة صياغته مرة أخرى أو استبعاده ، ومن أمثلة هذا النوع من الأسئلة ما يلى :

ضع علامة (✓) على يمين العبارة الصحيحة فى كل سؤال مما يأتى :

١ ـ اعتزم الشيخ محمد بن عبد الوهاب الرحلة فى طلب العلم فقصد :

(   ) الحجاز .
(   ) اليمن .
(   ) العراق .
(   ) المغرب .
(   ) مصر .

٢ ـ عندما كانت لبنان خاضعة للحكم العثمانى قامت حركة استقلالية بقيادة :

(   ) محمد أبو الذهب .

(   ) القاسم بن محمد .
(   ) فخر الدين المعنى .
(   ) ظاهر العمر .
(   ) سليمان القانونى .

٣ - صدر وعد بلفور سنة :

(   ) ١٩٧١
(   ) ١٨٣٨
(   ) ١٩١٧
(   ) ١٧٩١
(   ) ١٨٢٠

٦ - اختبار المقال :

يوجه كثير من النقد الى هذا النوع من الاختبارات ، ويرجع ذلك الى اعتباره لا يتطلب سوى استرجاع بعض المعارف أو الحقائق التى سبقت دراستها كأن نسأل التلاميذ أسئلة مثل « ما أشكال النشاط البشرى فى مصر ؟ ما أسباب الحملة الفرنسية على مصر ؟ ما أهمية البترول فى بناء اقتصاد الدول العربية ؟ » إن مثل هذه الأسئلة لا تتطلب حقيقة الا استرجاع معلومات معينة وتسجيلها ومن ثم فهى لا تحتاج الى أى مهارة معرفية أخرى ، ومع ذلك يمكن بناء أسئلة من هذا النوع تقيس مهارات معرفية متقدمية مثل :

- صف بأسلوبك فى نصف صفحة نشاط السكان فى مصر اذا لم يوجد بها نهر النيل ؟
- اكتب بأسلوبك نصف صفحة تشرح فيها رأيك فى أعمال الحملة الفرنسية على مصر ؟
- اكتب فى صفحة واحدة بأسلوبك دور البترول العربى فى توجيه الاقتصاد ؟

ولعل هذا يشير الى أننا نستطيع أن نضع أسئلة من هذا النوع تقيس مهارات معرفية متقدمة وليس مجرد التذكر ، الأمر الذى يتطلب جهدا وحرصا وتحديدا للمهارات التى يجب أن يسلكها التلاميذ للاجابة عن كل سؤال .

واذا ما أتم المعلم إعداد الأسئلة عليه أن يفكر فى المعايير التى يكمن استخدامها فى تقويم اجابات التلاميذ ، والعناصر الأساسية التى يجب أن يعالجها التلاميذ فى اجاباتهم والدرجات الخاصة بكل عنصر منها ، ويفضل فى هذا الشأن

اعداد نموذج للاجابة لاستخدامه فى تصحيح الامتحانات وتوزيع الدرجات على عناصر الاجابة وفق توزيع الدرجات على العناصر الواردة بنموذج الاجابة . .

وعلى أية حال فانه مهما كان نوع الامتحان الذى يعده المعلم ويقدمه الى تلاميذه لابد أن يخضع للتقويم أيضا ، بحيث يستطيع المعلم أن يتعرف على مدى سلامة الأسئلة ، وما قد يوجد بها من أخطاء أو صعوبات أو مشكلات ، وبالتالى يبدأ فى مراجعتها وتطويرها باستمرار ، ويستطيع المعلم أن يضع لنفسه فى هذا الشأن معايير أو شروطا يجب أن تتوافر فى أى امتحان يقوم باستخدامه ، وقد تكون المعايير الآتية مفيدة فى هذا المجال وان كانت ليست ملزمة للمعلم فهو يستطيع أن يغير ويطور ويبدّل فيها وفق وجهة نظره وظروف عمله :

الشروط والمعايير التى يجب أن يراعيها المعلم عند وصفه للامتحانات التى يقوم بها تلاميذه .

أولا : قبل الامتحان :	نعم	لا
١ - هل أعد الامتحان اعدادا جيدا ؟		
٢ - هل سيقدم الامتحان فى موعد مناسب ؟		
٣ - هل روجع الامتحان بدقة قبل طبعاته ؟		
٤ - هل توجد أعداد كافية من أوراق الامتحان ؟		
٥ - هل أعدت اجابات نموذجية لأسئلة المقال ؟		
٦ - هل كتبت الدرجات العظمى لكل سؤال ؟		
٧ - هو توجد كافة الأدوات اللازمة للاجابة عن الأسئلة ؟		
٨ - هل أعد المعلم مفتاحا لتصحيح الاجابات ؟		

ثانيا : فى أثناء الامتحان :	نعم	لا
٩ - هل يعرف التلاميذ التعليمات الخاصة بالامتحان ؟		
١٠- هل يعرف التلاميذ الوقت المخصص للامتحان ؟		
١١- هل يعرف التلاميذ عدد الأسئلة التى يجب أن يجيبوا عنها ؟		
١٢- هل يعرف التلاميذ الدرجات المخصصة لكل سؤال ؟		
١٣- هل وزعت الأدوات اللازمة للاجابة على جميع التلاميذ ؟		
١٤- هل راعى المعلم منع فرص الغش أمام التلاميذ . ؟		
١٥- هل يعلن المعلم عن الوقت الباقى كل فترة من الوقت ؟		
١٦- هل حدد المعلم نظاما معينا لجمع أوراق الامتحان ؟		

ثالثا : بعد الامتحان :	نعم	لا
١٧- هل استخدم المعلم مفتاحا لتصحيح الاجابات ؟		
١٨- هل يستخدم المعلم الاجابة النموذجية لتصحيح الاجابات ؟		
١٩- هل يضع المعلم فى الحسبان الوقت الذى سيخصصه لمناقشة نتائج الامتحان ونواحى الضعف فيها مع التلاميذ ؟		
٢٠- هل يعنى المعلم بتحديد التلاميذ المتفوقين ؟		
٢١- هل يعنى المعلم بتحديد التلاميذ الضعاف ؟		
٢٢- هل يضع المعلم خطة لتنفيذ برنامج علاجى مع الضعاف من التلاميذ ؟		
٢٣- هل يهتم المعلم بتوجيه التلاميذ الى الدراسة الذاتية ؟		

ولعلنا نلاحظ أن ما سبق بيانه من أنواع الاختبارات هو من الأنواع التى تعنى بالنواحى المعرفية ويستطيع المعلم من خلال فهمه لطبيعة العمليات المعرفية ومستوياتها أن يقوم ببناء اختبارات من نوع جيد تعبر بصدق عن قدرات التلاميذ فى هذا المجال ، ولكن هذا لا يعنى أن الجوانب المعرفية هى التى يجب أن تخضع للتقويم فقط ، ولكن هناك أيضا الجوانب الوجدانية والجوانب المهارية والتى لا ينبغى أن نقلل من أهميتها ، ومن ثم فهى يجب أن تخضع للتقويم أيضا ، فالجوانب الوجدانية مثل الميول والاهتمامات والاتجاهات والقيم ونواحى التذوق وأوجه التقدير تحتاج الى اختبارات خاصة لها من الضوابط والشروط العلمية التى تجعل أمر اعدادها على درجة من الصعوبة بالنسبة للمعلم ، وخاصة أن برامج اعداده لم تهتم باكتسابه لتلك المهارة ، وليس معنى ذلك اننا ندعو المعلم الى عدم استخدام هذا النوع من الاختبارات ، ولكن ما نقصده هو أن يسعى الى دراسة نماذج من تلك الاختبارات ، والمقاييس والنظر فى مدى امكانية استخدامها فى تقويم التلاميذ ، الأمر الذى يساعد المعلم على فهم طبيعة تلاميذه وقدراتهم ، وكل ما يرتبط بذلك من النواحى الوجدانية ، وينطبق ذلك أيضا على تقويم النواحى النفسية الحركية ، فهى تحتاج الى بطاقات الملاحظة التى يستطيع عن طريقها رصد أداء التلاميذ وتقويمه ، ويستطيع المعلم هنا أن يحصل على عديد من بطاقات الملاحظة التى تتفق مع أهدافه من عملية التقويم عن طريق الملاحظة وربما يكون من المفيد فى هذا الشأن أن نقدم نموذجا لتقويم مدى مشاركة التلاميذ فى المناقشة :

نموذج لتقويم مدى مشاركة التلاميذ فى المناقشة :

الأداء	المستويات			
	٢	١	صفر	لم اتمكن
استعد التليمذ للمناقشة				
أعد التلميذ أسئلة يود توجيهها أثناء المناقشة				
تيمز أسئلة التلميذ بالوضوح				
تتميز أسئلة التليمذ بالأهمية				
تتميز أسئلة التلميذ بارتباطها المباشر بموضوع المناقشة				
يوجه التليمذ سؤاله دون تردد				
يلتزم التليمذ بالقواعد المحددة عند طلب الكلمة				
لا يقاطع التلميذ تلميذا آخر يبدى رأيه				
يستطيع التلميذ التوصل إلى استنتاجات				
يستطيع التلميذ التوصل إلى خلاصات				
يستمع التلميذ إلى الآخرين باهتمام				
لا يسخر التلميذ من حديث الآخرين				

ويلاحظ من النموذج السابق أنه يضم بعض أشكال الأداء التى يجب أن تظهر أثناء المناقشة ، ومع ذلك فقد تضم أشكالا أخرى من الأداء التى يرى المعلم أهميتها ، ولا يختلف أمر ملاحظة الأداء العملى عن ذلك ، فحينما يود المعلم أن يلاحظ أداء التلاميذ أثناء عمل نموذج أو تصميم خريطة أو استخدام أحد أجهزة الرصد عليه أن يحدد أهداف الملاحظة فى البداية ثم ترجمة تلك الأهداف إلى أشكال الأداء التى يتوقع أن يسلكها التلاميذ ، ولا شك أن أمر تجريب تلك البطاقات يعد أمرا على درجة كبيرة من الأهمية حتى تصل الى درجة مناسبة من الضبط العملى . .

ومن الأساليب الأساسية أيضا واللازمة فى مجال التقويم أسلوب دراسة الحالة ، حيث كثيرا ما يواجه المعلم بمشكلات لدى تلاميذه ، وقد تكون تلك المشكلات مرضية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تحصيلية ، كما قد يجد المعلم أن المشكلة التى يعانى منها تلميذ ما لها أكثر من بعد ، وعندئذ فلابد أن يشترك مع

غيره من المختصين فى دراسة المشكلة وتحديد العلاج المناسب ، فقد يشترك مع الطبيب ، وقد يشترك مع الأخصائى الاجتماعى أو النفسى ، والهدف الأساسى لذلك هو التوصل إلى السبب أو الأسباب الحقيقية التى تعد مسئولة عن المشكلة وخاصة إذا كان لها تأثير على مستوى التلميذ بشكل عام وقدرته على التكيف فى مواقف التدريس ، وتجدر الاشارة هنا الى أن دراسة الحالة تعتمد أساسا على أسلوب المقابلة الشخصية وتوجيه الأسئلة وتسجيل الاجابات ، ويلاحظ هنا أنه لابد من توافر علاقات تسودها المودة والصداقة بين المعلم وتلاميذه ، إذ أن التلاميذ لا يتحدثون بصراحة فى مثل هذه المواقف الا إذا كانت العلاقة قائمة على الثقة والشعور بالأمن ، وهذا يلقى المزيد من المسئولية على المعلم المدرك لأبعاد مهنته ومسئولياتها . . .

الفصل التاسع

أساليب تقويم التدريس

أساليب تقويم التدريس

يرى التربويون أن التدريس الفعال عملية مركبة قد يصعب تحديد معناها مما يرجع إلى اختلاف المعايير التى تستخدم فى كل موقف تعليمى ، والمعايير التى تستخدم فى الحكم على الأداء التدريسى للمعلم ، هذا فضلا عن أن عملية التدريس ترتبط بابتكارية المعلم ، ومن هنا جاءت صعوبات تحليل المواقف التدريسية والحكم عليها . وعلى الرغم من اختلافهم حول الأهمية النسبية لخصائص أو مقومات التدريس الفعال إلا أنهم نادرا ما يختلفون على مقومات معينة يمكن أن تشملها أية قائمة تعنى بهذا الأمر .

ويرجع الاختلاف حول الأهمية النسبية لمقومات التدريس الفعال فى جانب منه إلى أن الأدب التربوى خلال الثلاثين سنة الماضية أو يزيد قد فاض باتجاهات عديدة تتعلق بالتدريس مما يبدو فيه الخلط والتداخل الواضح بين المقومات العامة للتدريس ومقوماته النوعية التى تختلف باختلاف المجالات والمستويات الدراسية ، كما قد يرجع الاختلاف حول الأهمية النسبية لمقومات التدريس الفعال أيضا إلى النظرة الضيقة إلى عملية التدريس وعدم إدراك صلاتها بعناصر المنهج الأخرى وما يدور بينها جميعا من تفاعلات وتأثير وتأثر . .

ولقد لوحظ أن ما تحتويه قوائم الكفايات التدريسية للمعلمين جاءت مصنفة بحيث يظهر فيها ما يدخل فى باب المقومات العامة وما يدخل فى باب المقومات النوعية ، الأمر الذى يشير جملة الى فهم أعمق وأشمل لطبيعة العملية التعليمية وأبعادها وموقع عملية التدريس منها ، وقد ارتبط بذلك ظهور فكرة المنهج المستتر التى تعنى فى مجملها أن المنهج الذى يتم تخطيطه وبناؤه على المستويات المركزية لا يتم تنفيذه على النحو الذى يتوقعه الخبراء ، كما أن العائد من وراء تنفيذه لا يكون واحدا أو ثابتا بالنسبة لجميع المعلمين مما يرجع الى الاختلاف فى الظروف والامكانات والعلاقات من مدرسة الى أخرى ، والاختلاف بين المعلمين من حيث الاتجاهات والمفاهيم ومستويات التمكن من كفايات الأداء التدريسى ، والاختلاف بين المتعلمين من حيث القدرات والاتجاهات والمفاهيم والحاجات والميول وغيرها . .

ويبدو أن هذه الاعتبارات كلها كان لها الأثر فى دعم الاختلاف بين المربين حول فهمهم لطبيعة التدريس الفعال ومقوماته ، ومع ذلك سنحاول فيما يلى أن نعرض فى ايجاز بعض وجهات النظر فى هذا الشأن وصولا الى ما يمكن اعتباره مقومات عامة لعملية التدريس الفعـال . .

فقد قام رايان (Rayan) سنة ١٩٦٠ بالاشتراك مع فريق من الباحثين بوضـع خطة لملاحـظة مجموعة من المعلمين لتحديد المقومات العامة للتدريس الفعال ، وقد توصلوا إلى ما يلى :

١ - أن المعلم يجب أن يشيع جوا يسـوده المـودة والفهم لجميع ما يجرى من تفـاعلات أثناء التدريس ، اذ أن هناك من المعلمين من لا يحرصون على ذلك وانما يكونون أكثر ميلا الى التحفظ والتسلط وفرض الذات فيما قد يظهر من تفاعلات أثناء التدريس . .

٢ - أن المعلم يجب أن يكون محبا لعمله ، مقبلا على ممارسة المهنة ، قادرا على العطاء مؤمنا بأهمية التخطيط لأى جهد يبذله مع تلاميذه ، اذ أن هناك من المعلمين من لا يملكون هذه الجوانب ويكونون غير متحمسين للعمل بهذه المهنة ولا يؤمنون بأهمية التخطيط ويكون الاهمال سمة مميزة لمعظم أعمالهم . .

٣ - أن يكون المعلم قادرا على إثارة الاهتمامات لدى تلاميذه ، وقادرا على إثارة التساؤلات وتشجيع التفكير ، اذ أن هناك من المعلمين من يتميزون بالنمطية أو العقلية الروتينية وعدم الاحساس بالآخرين أو تقدير مشاعرهم ، ويبدو أن رايان وفريق بحثه اهتموا بخصائص أو مقومات عامة متعلقة فى معظمها بالمناخ السائد فى التدريس ومسئولية المعلم فى هذا الشأن مما يمكن أن يساعد التلاميذ على تحقيق كل ما يحدد من الأهداف لكل موقف تعليمى ، هذا كما أنهم لم يهتموا بكفايات التدريس ذاتها اللهم الا الكفايتين الخاصتين بإثارة الاهتمامات والتساؤلات . أما روزنشين (Rosenshine) وفرست (Frust) فقد حاولا أن يحددا سنة ١٩٧٣ مقومات التدريس الفعال عن طريق ملاحظة أداء عينة من المعلمين ملاحظة مباشرة ، وكذلك عن طريق تعرف مستويات تلاميذ المعلمين الذين تمت ملاحظة أدائهم التدريسى ، وذلك فى محاولة للربط بين جوانب تعلم التلاميذ ومقومات التدريس لدى معلميهم ، وقد توصل الباحثان الى :

١ ـ أن المعلم يجب أن يكون متحمسا حينما يقوم بادارة المواقف التعليمية .
٢ ـ أن المعلم يجب أن يكون محبا لعمله قادرا على توجيه تلاميذه للتعلم فى اطار الأهداف .
٣ ـ أن يكون المعلم حريصا على الوضوح حينما يقدم أى محتوى تعليمى الى تلاميذه .
٤ ـ أن يستخدم المعلم مصادر تعلم وطرق تدريس متنوعة .
٥ ـ أن يساعد المعلم تلاميذه وأن يتيح لهم الفرص الكافية للتعلم .

ويبدو أن روزنتشين وفرست اهتما أساسا ببعض المقومات العامة وإن كانا أكثر اهتماما من رايان وفريق بحثه ببعض المقومات المتعلقة بعملية التدريس فقد عرضا فى الجانب الثالث والخاص بحرص المعلم على الوضوح لبعض المؤشرات التى يمكن من خلالها الحكم على مدى التزام المعلم بذلك أو عدم الالتزام به مثل الوقت الذى يخصصه المعلم لتوجيه الأسئلة وعدد استجابات التلاميذ لأسئلة المعلم وتحاشى المعلم للمصطلحات غير المألوفة بالنسبة لتلاميذه . كما أنهما عرضا فى الجانبين الرابع والخامس بعض المقومات المتعلقة بعملية التدريس ، كما عرضا أيضا مجموعة من المؤشرات التى تدل على مدى تمكن المعلم من هاتين الكفايتين . .

وقد قدم فلاندرز (Flanders) سنة ١٩٧٠ نتائج دراسة قام بها بالاشتراك مع فريق من الباحثين للتعرف على مقومات التدريس الفعال عن طريق مقارنة نمطين من أنماط التدريس ، النمط الأول هو ما سمى بالتدريس المباشر ويعتمد فيه المعلم على الالقاء والنقد لتلاميذه واستخدام السلطات المتاحة له واعطاء الأوامر ، أما النمط الثانى فقد سمى بالتدريس غير المباشر ويعتمد فيه المعلم على توجيه الأسئلة وتقبل مشاعر التلاميذ ومدحهم والثناء على أفكارهم وتشجيعهم ، وقد كشفت هذه الدراسة عن أن تلاميذ المعلمين الذين استخدموا الأسلوب غير المباشر كان تعلمهم أفضل من تلاميذ المعلمين الذين استخدموا الأسلوب المباشر ، وأن الفئة الأولى من التلاميذ تكونت لديها اتجاهات أفضل نحو العملية التعليمية ومع ذلك فقد رأى فلاندرز أن كلا النمطين هام وضرورى ، وقد أعطى مثالا لذلك فأشار الى أن المعلم قد يستخدم الالقاء لشرح المادة العلمية وتوضيحها للتلاميذ ومع ذلك فهو لا يقف عند هذا الحد بل يوجه أسئلة الى تلاميذه للتأكد من مدى فهم تلاميذه لما قدمه لهم ، وبذلك يكون المعلم قد استخدم النمطين معا وفى موقف واحد .

ويبـدو من ذلك أن فلاندرز وفريق بحثه كانوا أكثر ميلا الى التركيز على المقومات المتعلقة بعملية التدريس كما تبدو داخل الفصول الدراسية وإن كانوا قد تعرضوا لبعض النواحى المتعلقة بالمناخ السائد أثناء التدريس .

وقد تبع ذلك جهود عديدة لتحديد السلوك التدريسى الذى يمكن أن ييسر عملية التعليم ويثرى عملية التعلم فى مواد دراسية معينة بقصد تعرف مقومات التدريس الفعال لتلك المواد ، ومن أبرز الجهود فى هـذا المجـال ما قام به بينيت (Bennent) وبرلينر (Berliner) وتيكينوف (Tickenoff) سنة ١٩٧٦ وقـد استهـدفت تلك البحوث اعداد موديلات لتدريس القراءة والرياضات فى المرحلتين الابتدائية والثانوية للتعرف على مدى فعالية التدريس بدلالة ماحصله التـلاميذ فى الاختبـارات التحصيلية ، وقـد جاء هذا الاتجـاه فى بحوث تقويم التدريس كمحصلة للبحوث التى أجريت فى مجال الأداء والكفايات والتى ترى أن تقـويم أداءَ المعلم على نحو أقرب الى الموضوعية يأتى من دراسة ثلاثة أبعاد رئيسية هى ملاحـظة الأداء التـدريسى الفعـلى للمعلم والتعرف على مستويات تلاميذه فى اطـار الأهداف التى يرجى تحقيقها وتحليل البرامج الدراسية المتاحة للمعلم فى مرحلة ما قبل الالتحاق بالمهنة أو أثنائها ، الا أن غالبية البحوث التى أجريت فى مجال تقويم التدريس استندت الى البعدين الأول والثانى وقد تبين من بحوث رايان وملاندرز وروزنشين وفرست ما يعبر عن البعد الثانى ، أما بالنسبة للبعـد الأول فهـو يعنى بالنظر إلى التلاميذ من الزاوية الانتاجية ، أى حصيلة التعلم أو نـاتـج العملية التعليمية مقـارنا بالأهداف المحددة منذ البداية وحجم الانفاق المتاح ومن خلال ذلك يتم التعرف على الجوانب الآتية :

١ ـ التعرف على مستويات فهم التلاميذ ومهاراتهم واتجاهاتهم التى اهتم بها المنهج .
٢ ـ التعرف على مدى استقلالية التلاميذ فى تعلم محتوى المنهج .
٣ ـ التعرف على سلوك التلاميذ الذى يشير الى اتجاهاتهم نحو المعلم والرفاق .
٤ ـ التعرف على سلوك التلاميذ الذى يشير الى اتجاهاتهم نحو المنهج والمدرسة .
٥ ـ التعرف على سلوك التلاميذ الذى يشير الى اتجاهاتهم نحو أنفسهم كمتعلمين .
٦ ـ التعرف على ما اذا كان التلميذ يسلك فى الفصل سلوكا مشكلا أم لا .
٧ ـ التعرف على سلوك التلاميذ المتصل بالمشاركة الفعالة فى المواقف التعليمية .

وقد أشار روزنشين وبرلنر (Rosenshine, Berliner) سنة ١٩٧٨ أن هذا المؤشر يعد عاملا فعالا فى التحصيل المدرسى كما أنه يدل على مدى فعالية التدريس ، وكذلك مستوى تمكن المعلم من مهارات التدريس الفعـال . .

ولعل ما سبق يشير الى أن التدريس الفعال يرتبط أساسا بمدى كفاءة المعلم ومدى تمكنه من المهارات المطلوبة لعملية التدريس ، الأمر الذى جعل سـميث (Smith) سنـة ١٩٦٩ يقـترح تصـورا لاعداد المعلم كصاحب مهنة وكمتخذ للقـرارات فى كافـة مجالات عمله وتفـاعـلاته اليومية ، ويقوم هذا التصور على الأسس الآتية :

١ ـ دراسة الجوانب المعرفية النظرية حول التعلم والسلوك الانسانى .
٢ ـ اكتساب المعلم للاتجاهات التى تساعده على تيسير التعلم واقامة علاقات انسانية ذكية . .
٣ ـ دراسة متعمقة للجوانب المعرفية المتعلقة بالمادة الدراسية . .
٤ ـ التـوصـل الى درجة مناسبة من التمكن من مهارات التدريس التى تيسر التعلم ، وعلى الرغم من ايجابيات هذا التصور الا أنه لا يشتمل على جانب الثقافة العامة ، وهو جانب على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للمعلم الذى يفـترض أن يكـون قادرا على العمـل والتوجيه لتلاميذه فى مختلف أشكال الخبرات التعليمية المتاحة لهم .

وعلى الرغم من أن هذه الجوانب التى يعرضها سميث تعتمد عليها برامج كثيرة لاعداد المعلمين الا أنها لاتقدم ولا تبين خطوطا عامة لماهية التدريس الفعال أو ماذا يجب أن يقوم به المعلمون حينما يقومون بالتدريس ، فاذا افترضنا أن المعلم يستعد لتدريس موضوع عن الطاقة سيكون عليه أن يتخذ قرارات بخصوص ما يلى :

١ ـ ماذا يريد أن يقـدمـه الى التلاميذ فى هذا الموضوع (مثل الموارد المتاحة ـ احتمالات الموارد الجديدة ـ استخدامات الطاقة ـ المحافظة على الطاقة . . . إلخ) .
٢ ـ ماذا يمكن أن يقبله من تلاميذه كدليل على التعلم (هل سيقدمون شيئا مكتـوبـا أم شفـويا ؟ هل سيطلب منهم تحليل موقف افتراضى أو موقف واقعى ؟ هل سيطلب منهم الاجابة عن أسئلة اختبار ما ؟)
٣ ـ وضع تصور لكيفية التوصل الى ما يبغيه من التلاميذ (هل سيطلب منهم بعض القراءات ؟ هل سيقدم لهم حديثا على شكل مقدمة ؟ هل سيعرض

عليهم فيلما أو مواد تعليمية أخرى ؟ هل سينظم زيارة خارج المدرسة ؟ هل سينظم مناقشة لتلاميذ الفصل ؟)

٤ ـ مدى حاجته أثناء التنفيذ الى تعديل المسار أو متابعة السير فى التدريس كما تصوره منذ البداية . .

٥ ـ كيفية تقويم الناتج أو عائد الجهد الذى بذله (هل أظهر التلاميذ اهتماما كافيا ؟ هل فهموا مشكلة الطاقة واستخداماتها ؟ اذا كان لا فماذا سيكون عليه أن يفعله ؟) ويلاحظ أن هذه التساؤلات وغيرها تشير فى مجملها الى نظرة جديدة الى المعلم باعتباره متخذا للقرار المستند الى التحليل العلمى السليم ، ويلاحظ أنها تتعلق بثلاثة أمور أساسية هى التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وهى عمليات تظهر فيها مدى كفاءة المعلم ، ويمكن من خلال دراستها وملاحظة أداء المعلم فيها أن نحكم بصورة أقرب الى الموضوعية على مدى فعالية عملية التدريس ، ولعل ذلك يظهر الحاجة الى معالجة هذه الأسس أو العمليات بشىء من الايجاز :

أولا ـ التخطيط :

وتتطلب هذه العملية اتخاذ قرارات بشأن حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع ومطالب نمو التلاميذ وأكثر الأهداف مناسبة من حيث النوع والمستوى والدافعية المطلوبة لبلوغ الأهداف العامة والخاصة ، وكذلك طرق التقويم المناسبة ، ويلاحظ أن كل هذه الجوانب يجمعها قاسم مشترك هو الأهداف ، ويقوم بها المعلم حينما ينفرد بنفسه ليضع خططا قريبة المدى وأخرى بعيدة المدى ، وهنا يجب أن يكون مدركا لمستويات تلاميذه ومفاهيمهم واتجاهاتهم وعاداتهم ، وأن يكون واعيا بمصادر التعلم المتاحة وكذا الوسائل التعليمية المتوافرة والوقت المتاح لتنفيذ مختلف أشكال النشاط ، وهناك بعض العمليات الأساسية التى يجب أن يقوم بها المعلم لكى تقوم عملية التخطيط على نحو سليم وهى :

١ ـ تشخيص حاجات التلاميذ ، وهى عملية مستمرة ومتجددة ، اذ أن تلك الحاجات دائمة التغير لكثرة ما يحيط بالتلاميذ من القوى المؤثرة فى ظهور الحاجات وتغيرها .

٢ ـ وضع الأهداف العامة والخاصة ، بما يعنى وعيا كاملا بمصادر اشتقاق تلك الأهداف والشروط التى يجب أن تتوافر فيها من حيث النوع والكم والمستوى . .

٣ ـ تحديد الأنشطة التعليمية المصاحبة والمناسبة للتلاميذ ، والتى يمكن أن تتكامل مع الطريقة والمادة والوسيلة بلوغا للأهداف التى حددت للمواقف التعليمية . .

ثانيا ـ التنفيذ :

وفى هذه العملية يكون على المعلم أن يقوم بتنفيذ ما اتخذه من قرارات فى مرحلة التخطيط ، وخاصة ما يتعلق منها بطرق التدريس والوسائل التعليمية والانشطة ، وتحدث هذه العملية حينما يبدأ التفاعل بين المعلم وتلاميذه فى أى موقف تعليمى ، ويحتاج المعلم فى هذا الشأن الى أن يكون قادرا على تقديم المادة وإثارة الاهتمامات والشرح والتمهيد والتوضيح والاستماع واختيار الاستجابات المناسبة والتلخيص . وهى كلها عمليات أساسية لابد أن يقوم بها المعلم المتمكن حتى يستطيع أن ينقل ما تم وضعه فى مرحلة التخطيط الى واقع الممارسة الميدانية ، ويلاحظ أن جهد المعلم والتلاميذ فى هذا الشأن هو جهد موجه فى اتجاه الأهداف التى حددت فى مرحلة التخطيط ، على أن ذلك لا يعنى التزام المعلم حرفيا بما جاء فى الخطة التى يضعها قبل التنفيذ ولكنه يستطيع أن يغير ويطوع فى ضوء ما يظهر من متغيرات لم تكن فى الحسبان فى مرحلة التخطيط ، وهنا تأتى مسألة ابتكار المعلم حينما يكون فى الموقف التدريسى وتحاشى مطالبته بنمط معين فى التدريس . . .

ثالثا ـ التقويم :

وتتطلب هذه العملية التعرف على مدى ما يستخدمه المعلم من الطرق من أجل مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف والتعرف على ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا ما حدده المعلم وما تضمنته الأهداف من جوانب التعلم أم لا ، وبالتالى سيكون على المعلم فى هذه المرحلة أن يحدد الأهداف المراد تقويمها وتوصيف البيانات والمعلومات المطلوبة لعملية التقويم والحصول على تسجيلات لأداء التلاميذ وأدائه وتحليلها من أجل التوصل الى أحكام سليمة ، وفى ضوء ما يتم التوصل اليه يكون على المعلم أن ينظر إلى مدى حاجته إلى خطط جديدة أو تجريب أساليب تنفيذ أخرى ، وهذا الأمر يعتمد على عملية التغذية الراجعة التى يستطيع المعلم عن طريقها تعديل مسار الجهد المبذول من جانبه أو من جانب تلاميذه فى سبيل التعلم ، وقد تشير نتائج هذه العملية إلى ضرورة مراجعة الأهداف أو المحتوى أو الطرق أو الوسائل التعليمية أو أساليب التقويم ، كما قد يعنى مراجعة كل الجوانب مجتمعة بدءا بمرحلة التخطيط . .

وهذه العمليات الثلاثة تعد تعبيرا عن نموذج للمعلم كمتخذ للقرارات ، وهو يعبر ببساطة عما يحدث بالفعل ، وهو يرمى إلى بيان العلاقة بين الفكر والتطبيق أو بين النظرية والممارسة ، اذ لا يكفى أن نشير إلى الجوانب التى يجب أن تكون موضوع اهتمام فى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم كما أشار اليها سميث ولكن لابد من بيان لكيفية ترجمة هذه الأمور أو الجوانب الى واقع اجرائى . وقد أفاد هذا النموذج فى تقديم ما قد يسمى بنظرية فى التدريس تعتمد على المسلمات الآتية :

١ - أن التدريس جهد موجه فى إطار أهداف محددة .

٢ - أن المعلم هو القادر على تشكيل سلوكه التدريسى على نحو ايجابى ، فهو قادر على التخطيط والتنفيذ والتعديل فى ضوء المتغيرات المتجددة فى المواقف التدريسية .

٣ - أن التدريس عملية عقلية تعتمد على تبرير الظواهر واختبار مكوناتها على نحو تحليلى .

٤ - أن السلوك التدريسى والمناخ المصاحب له يمكن أن يؤثر فى سلوك التلاميذ وفى مستوى التعلم .

ويمكن تحليل مواقف التدريس انطلاقا من تلك المسلمات ، فيمكن على سبيل المثال ملاحظة أداء المعلم فى ١ - المناقشات ٢ - الالقاء ٣ - التساؤل ٤ - التعلم الفردى ٥ - تمثيل الأدوار ٦ - استخدام الألعاب الأكاديمية .

ولنحاول الآن أن نلقى المزيد من الضوء على كيفية تحليل أحد هذه الجوانب كمثال ، فاذا أردنا أن نلاحظ استخدام المعلم للأسئلة أثناء التدريس يكون من الضرورى التعرف على جوانب عديدة مثل :

١ - استخدام المعلم لأسئلة تقيس المستويات المعرفية .
٢ - مدى اتاحته وقتا كافيا للتفكير بعد توجيه كل سؤال .
٣ - مدى استخدام المعلم لاسئلة المتابعة .
٤ - مدى حرص المعلم على مشاركة الجميع .

ومعنى هذا أن المعلم يجب أن يمتلك مهارات أو كفايات عامة وخاصة تجعل التدريس فعالا ومساعدا على تحقيق تعلم أفضل ، ولعل ذلك يدعو إلى الاشارة إلى أن اكتساب مهارات التدريس يحتاج إلى :

١ - دراسة الجوانب النظرية للمهارة ، فكل مهارة لها جوانبها المعرفية وجوانبها الاجرائية أو السلوكية ، وبالتالى لابد من دراسة للشق النظرى للمهارة تمهيدا للمرحلة التالية . .

٢ - ملاحظة المهارة حينما يمارسها معلمون يمتلكون الخبرة بمهارات التدريس .

٣ - معرفة الغرض من استخدام المهارة وعلاقتها بالتدريس الفعال وما يمكن أن تساعد على تحقيقه من الأهداف .

وهذه العملية تساعد فى مجملها على التحديد الدقيق للجوانب النظرية والاجرائية التى تشملها المهارة ، وكذلك أسلوب تتابعها وطبيعة الأداء النهائى المترتب عليها .

٤ - التدرب على كل عنصر أو مكون من مكونات المهارة فى ظروف مضبوطة ، وقد يستخدم فى ذلك أسلوب التدريس المصغر أو أسلوب الفترات التدريبية القصيرة أو أسلوب الفصول الصغيرة .

٥ - الحصول على معلومات عن ناتج عملية التغذية الراجعة التى تشملها عملية تقويم أداء المهارة مما يساعد على تحسين أو تهذيب وتطوير مستوى أداء المهارة .

وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أن المعلم يوجد فى الموقف التدريسى بصورة متكاملة ، أى أنه يوجد فيه بمفاهيمه واتجاهاته وقيمه واستعداده للعمل بالمهنة ، وهنا نؤكد مرة أخرى ما سبق قوله عن أن عملية التدريس عملية مركبة ترتبط أساسا بقدرة المعلم على التجديد والابتكار لاثراء المواقف التعليمية ومساعدة التلاميذ على التعلم المثمر فى اتجاه الأهداف ، ولعل كل هذا يعنى أن ما يجرى من ملاحظة لأداء المعلم أثناء التدريس للتعرف على مستوى فعاليته هو جهد يجرى فى اطار أهداف محددة ، بمعنى أننا إذا أردنا أن نحكم على مدى فعالية عملية التدريس فلابد أن نحدد بداية أهداف الملاحظة وما يراد ملاحظته ، الأمر الذى يعنى أننا لانستطيع أن نقوم كل شىء فى موقف واحد ، مما يتطلب التحديد الدقيق لكل الجوانب ووضع خطة للملاحظة يظهر فيها التكامل والشمول لجميع أطراف العملية التعليمية ، ولذلك فان التعرف على بعض الأساليب المستخدمة فى مجال ملاحظة المعلم أثناء التدريس يعد أمرا مفيدا فى هذا المجال ، وفيما يلى نعرض لأكثر الأساليب شيوعا :

يجمـع الـتربـويون على أن هنـاك الكثير مما يمكن ملاحظته فى الفصول الدراسية ، وأن ما يحدث فيها على درجة كبيرة من التداخل والتعقيد ، ومن ثم فان ما يجرى من تركيز على أحداث معينة ، أثناء التدريس هو جهد يرمى إلى تطوير ناحية معينة فى أداء المعلم ، وبالتالى فان النجاح فى تطوير كل جانب منها عن طريق الملاحظة والتوجيه والتدريب يمكن أن يساعد على تطوير الصورة الكلية للأداء التدريسى ، وبذلك يكون المعلم فى سبيله لتطوير أدائه مما يعنى حرصا على جعل التدريس أكثر فعالية ، ولقد أجريت بحوث عديدة أسفرت عن تطور واضح فى نظم الملاحظة لكثير من الأمور النوعية ، حتى لقد أصبح من اليسير الاستفادة من خبرات البـاحثـين ومـا كشفت عنـه بحوثهم من أساليب متنوعه للملاحظة الصفية ، فهنـاك أسـاليب تعتمد على التسجيل اليدوى وهناك أساليب أخرى تعتمد على التسجيلات الصوتية أو المرئية ، وكلها تحتاج الى تدريب بسيط وفهم الأسس التى تقـوم عليهـا حتى يمكن استخـدامهـا على نحو سليم وأكثر هذه الأساليب هى :

أولا ـ الأسلوب اللفظى الانتقائى :

وفيه يقوم الملاحظ لأداء المعلم بعمل سجل كتابى يرصد فيه ما قاله المعلم فى مجال ما ، وهذا يعتمد على الجانب الذى يرجى تقويمه فى أداء المعلم ، وقد يقوم المعلم ذاته بهذه العملية ، وعندئذ يكون عليه أن يستخدم تسجيلا صوتيا للدرس ثم تفـريغـه فى السجل الكتابى ، وبذلك فان الأساس هنا هو عملية الاختيار أى تحديد الجانب الذى يرجى ملاحظته ، وقد تكون المناقشة أو الأسئلة أو اثارة الاهتمامات أو العرض أو التلخيص أو غيرها من جوانب الدرس ، ويحتاج استخدام هذا الأسلوب إلى :

١ ـ تحديد الاستجابات اللفظية التى يراد تحليلها .
٢ ـ تسجيل الألفاظ التى يستخدمها المعلم أثناء التدريس .
٣ ـ البدء فى عملية التحليل لما تم تسجيله من الألفاظ .

ويستفيد المعلم من نتائج استخدام هذا الأسلوب فى بيان ما قاله بالفعل لتـلاميذه ، وكـذلـك ما يقـولـه تلاميذه له ، وفى هذه الحالة يتم استبعاد جميع الأحداث التدريسية الأخرى التى لا ترتبط بالأهداف المحددة لعملية الملاحظة ، كما يسمح بتفسير السلوك التدريسى فى ضوء الأهداف وخاصة عند الحاجة إلى تحليل ذلـك السلوك ، اذ أن ما يحدث أثنـاء التدريس سرعان ما ينسى بحيث لا يستطيع المعلم الحكم على مدى فعاليته فى التدريس ، وبالتالى فان تسجيله

وتحليله يساعد على التصنيف والتحليل والمراجعة وتعديل المسار ، ومن مميزات هذا الأسلوب أيضا أنه يسمح للمعلم بالتركيز على ناحية واحدة من سلوكه التدريسى وتطويره فى المستقبل . فاذا ما أراد المعلم أن يتعرف على مدى سلامة الأسئلة التى يوجهها إلى تلاميذه سيكون عليه أن يطبق المعايير الآتية :

١ - ما المستويات المعرفية التى تقيسها الأسئلة التى يوجهها إلى تلاميذه ؟

٢ - هل كانت هناك أسئلة تتطلب اجابتها أن يقول التلميذ كلمة واحدة ؟

٣ - إلى أى مدى استخدم المعلم أسئلة تبدأ بكلمات مثل (ماأسباب - ماذا ترى هل ترى - كيف - هل تعتقد . . . إلخ) . . . .

٤ - ما مدى الارتباط بين نوع ومستوى الأسئلة المستخدمة وأهداف الدرس ؟

٥ - هل كانت المصطلحات المستخدمة فى الأسئلة مناسبة للتلاميذ وقدراتهم اللغوية ؟

٦ - هل استخدم المعلم أسئلة التعمق ؟

٧ - إلى أى مدى استخدم المعلم أسئلة موضوعية ؟

٨ - هل أعطى المعلم فرصا كافية للتلاميذ للاجابة عن الأسئلة ؟

٩ - هل نبه المعلم على التلاميذ للاستماع إلى الأسئلة والتفكير العميق قبل الاجابة ؟

وبذلك يستطيع المعلم أن يتعرف على أسلوبه فى استخدام الأسئلة أثناء التدريس ، وما قد يوجد فيه من أخطاء أو صعوبة ، كما يستطيع أن يتبين مدى الاستفادة من الأسئلة ومدى تكاملها مع كافة جوانب الدرس ، ومدى نجاحه فى مساعدة تلاميذه على التفكير والتقدم فى الدرس ، وكذلك نوع الأسئلة ومدى كشفها عن العمليات المعرفية التى يستطيع تلاميذه القيام بها ، ومعنى هذا أن هذا الأسلوب يساعد المعلم على تعديل مساره فى مجال الأسئلة ، وقد يلجأ المعلم أيضا إلى استخدام هذا الأسلوب فى تحليل استجابات التلاميذ من حيث وضوحها وملاءمتها للأسئلة الموجهة ، كما يمكن استخدامه فى تحليل استجابات المعلم لأسئلة تلاميذه أو ما يصدر عنه من توجيهات بالنسبة لاستخدام مصادر التعلم أو المناقشة وغير ذلك من الجوانب التى يؤدى تطويرها إلى تطوير الصورة الكلية لأداء المعلم فى التدريس . .

ثانيا ـ أسلوب الملاحظة المرئية :

وهو أسلوب غير لفظى قدمه ماكجرو (Mcgrow) سنة ١٩٦٦ ، وهو يعتمد على استخدام كاميرا ٣٥ ملم فى ملاحظة تلاميذ الفصل اعتمادا على نظام التحكم عن بعد ، وهذه الكاميرا تلتقط صورة لجميع تلاميذ الفصل كل تسع عشرة ثانية ، وحينما تجهز الصور ويتم تكبيرها يكون لدى الملاحظ عدد مناسب من الصور التى تم التقاطها فى فترة زمنية محددة ، ويستفيد المعلم من هذه الصور فى تكوين صورة موضوعية عن حالة كل تلميذ من تلاميذه ، إذ يستطيع من خلال دراسة الصور أن يعرف :

١ ـ مدى مشاركة كل تلميذ فى العمل الذى يتطلبه الدرس .
٢ ـ مدى اهمال كل تلميذ لما حدد له من أعمال يتطلبها الدرس .
٣ ـ مدى انشغال التلاميذ بالحديث مع الزملاء والانصراف عن العمل .

ويبدو من ذلك أن الهدف الأساسى لهذا الأسلوب هو التعرف على الجوانب غير اللفظية أثناء التدريس ، ويمكن استخدامه فى النواحى السابق ذكرها ، وكذلك فى جوانب أخرى ، فقد يراد مثلا التعرف على ملامح المعلم وملامح التلاميذ والعلاقة بين حركات عضلات وجه المعلم وأثر ذلك على التلاميذ فيما يعبرون عنه من استجابات غير لفظية ، الا أن هذا الأسلوب يعد مكلفا كما أنه يحتاج وقتا طويلا نسبيا مما قد يزيد من أعباء المعلم ، كما أنه قد يؤدى إلى فرض قيود على التلاميذ فيما يصدر عنهم من سلوك غير لفظى ، وخاصة إذا ما شعروا أنهم موضع ملاحظة أو مراقبة ، ولذلك تستخدم أساليب أخرى أقل تكلفة وأكثر ضبطا .

وقد تستخدم أجهزة الفيديو بهدف التعرف على التلاميذ الأكثر مشاركة فى الأعمال المتضمنة فى الدرس ، وهو بذلك أسلوب غير لفظى ، ويقوم فيه المعلم بتحديد مختلف أشكال الأداء المتوقعة من التلاميذ ، وهو فى هذه الحالة لا يختار كل أشكال الأداء ولكنه يختار بعضها ، بحيث توزع ملاحظة مختلف أشكال الأداء على عدد من الدروس ، إذ لا يستطيع المعلم عادة أن يلاحظ جوانب عديدة باستخدام هذا الأسلوب ، فقد يرى أن يلاحظ أشكال الأداء الآتية :

١ ـ مشاركة التلميذ فى العمل .
٢ ـ التلميذ خامل أو عديم النشاط .
٣ ـ التلميذ يقوم بأعمال غير مطلوبة فى الدرس .
٤ ـ التلميذ لا يجلس فى مكانه أى يتحرك بعيدا عن المكان المحدد له .
٥ ـ التلميذ منشغل بالحديث مع تلاميذ آخرين .

ويلاحظ أن جميع هذه الاشكال تعبر عن أحداث لاتستخدم فيها الألفاظ ولكنها تشير فى مجملها إلى مدى مشاركة التلميذ فى الموقف التعليمى ، ويلاحظ أيضا أن الملاحظة هنا تتم على نحو فردى ، إذ يقوم المعلم بتسجيل حالة كل تلميذ فى موقف معين فى فترة زمنية محددة ، ومعنى هذا أنه ليس بالضرورة أن يقوم بتسجيل حالة كل تلاميذ الفصل الدراسى دفعة واحدة ، اذ أن ذلك يعد على درجة كبيرة من الصعوبة ، فضلا عن أنه يوحى عادة بألا تزيد أشكال السلوك الملاحظ عن خمسة جوانب فقط حتى لا يختلط الأمر على المعلم القائم بالملاحظة وخاصة أن كل شكل من أشكال الأداء يعطى رمزا خاصا ، وحينما يرى المعلم تلميذا يصدر عنه سلوك من أشكال السلوك السابق تحديدها يبدأ فى وضع العلامة المميزة له ، والشكل التالى يبين حالة تلميذ واحد فى نصف ساعة مع ملاحظة أن المعلم يقوم بتسجيل الحدث كل خمس دقائق وأن الرموز (A , B , C , D , E) هى رموز تدل على أشكال الأداء الخمسة السابق تحديدها ، ويجدر هنا أن يدرب المعلم على استخدام الرموز الخمسة فى موضعها السليم ، بحيث إذا ما صدر سلوك

١	A	٤	D
٢	B	٥	A
٣	A	٦	A

ما عن التلميذ يستطيع مباشرة أن يدرك الرمز الذى يدل عليه ، وعندئذ يقوم بالتسجيل الفورى ، ويلاحظ أيضا أن كل تلميذ يجب أن يعد له اطار من هذا النوع المبين فى الشكل ، وفى النهاية يقوم المعلم بتفريغ المعلومات المسجلة فى مجموع الأشكال فى جدول خاص كالمبين فيما يلى :

أشكال الأداء	رموز الأداء	زمن الملاحظة						المجموع
		٩ر٣٥	٩ر٤٠	٩ر٤٥	٩ر٥٠	٩ر٥٥	١٠ر-	
المشاركة فى العمل	A	٤	٦	١١	١٤	١٣	٨	٥٦
خامل أو عديم النشاط	B	٣	٢	صفر	صفر	صفر	صفر	٥
يقوم بعمل غير مطلوب	C	٣	١	صفر	صفر	صفر	صفر	٤
غير جالس فى مكانه	D	١	٢	٢	صفر	صفر	١	٦
منشغل بالحديث	E	٤	٤	٢	١	٢	٦	١٩

ويلاحظ من هذا الجدول أشكال الأداء التى تصدر عن التلاميذ وبذلك يستطيع المعلم أن يتعرف على المشاركين منهم فى العمل والذين لا يشاركون فى النشاط والذين يقومون بأعمال غير مطلوبة وغير الجالسين فى أماكنهم وكذلك المنشغلين بالتحدث مع زملائهم ، ومن هنا يبدأ فى عملية التوجيه والضبط ومساعدة الجميع على العمل والمشاركة من أجل تحقيق الأهداف المحددة للموقف التعليمى . .

ويحتاج المعلم فى هذا الشأن الى تدريب على هذا الأسلوب ، وخاصة فيما يتعلق بالرموز التى تدل على كل شكل من أشكال السلوك موضع الملاحظة والتقويم ، وينصح عادة بألا يكثر المعلم من أشكال السلوك التى تلاحظ فى المرة الواحدة ، اذ أنه قد لوحظ أن كثرتها أو زيادتها عن خمسة أشكال غالبا ما يؤدى الى التداخل والارتباك مما يعنى فى النهاية عدم التوصل الى صورة حقيقية لأشكال السلوك غير اللفظى الصادر عن تلاميذه .

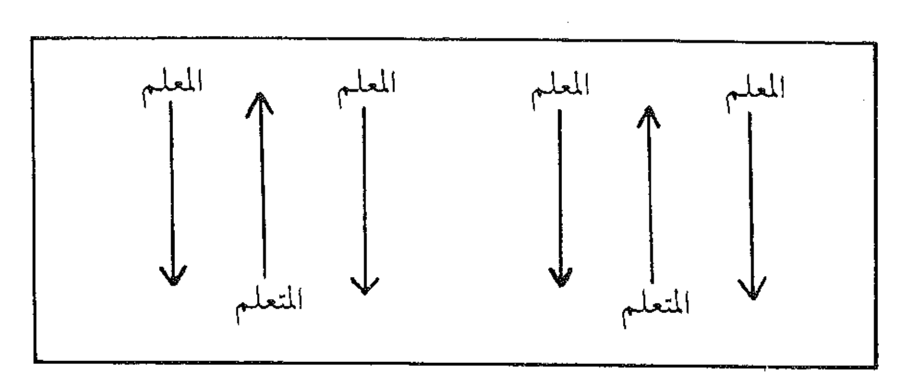
ثالثا ـ أسلوب تحديد مجرى السلوك اللفظى :

وهو أسلوب يهدف الى التعرف على من يتحدث الى من ، ويمكن استخدامه فى تسجيل وتحليل المناقشات التى تجرى فى الفصل ، وبينما يهتم الأسلوب اللفظى الانتقائى بمضمون السلوك اللفظى يلاحظ أن أسلوب تحديد مجرى السلوك اللفظى يهتم بالتعرف على المشاركين بالارسال أو الاستقبال فيما يجرى من اتصال أثناء عملية التدريس وكذلك نوعية هذا الاتصال .

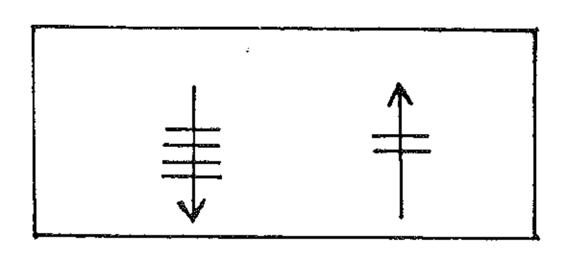
ويرى دنكن وبيدل (Dunkin , Biddle) سنة ١٩٧٤ أن مجرى السلوك اللفظى يتجه فى معظم الأحوال الى التلاميذ الذين يجلسون فى مقدمة الفصل أو فى مركزه ، كما وجد جول (Goll) سنة ١٩٧٦ أن فئات معينة غالبا ما تكون أقل مشاركة فى المناقشات وخاصة فى المدارس التى يوجد فيها تلاميذ من الزنوج ، اذ لوحظ أن التلاميذ من هذه الفئة لا يميلون الى المشاركة فيما يجرى من مناقشات ، وقد لوحظ أيضا أن التلاميذ الصغار وكذلك البنات أقل من حيث المشاركة فى المناقشات اذا قورنوا بمن هم أكبر سنا أو بالذكور .

ويستطيع المعلم باستخدام هذا الأسلوب أن يطور أداءه فى التدريس وخاصة أنه يستطيع من خلاله أن يكتشف مدى تحيزه فى سلوكه اللفظى وكذلك اكتشاف مختلف الفروق فى أنماط المشاركة اللفظية من جانب تلاميذه .

ويعد هذا الأسلوب مناسبا حينما تعتمد الدروس على مناقشات يديرها المعلم ويوجه تلاميذه للمشاركة فيها ويستخدم فيه أسلوب التسجيل اليدوى بمعاونة أحد الزملاء ، كما يمكن أن يستخدم المعلم التسجيلات الصوتية أو المرئية وتعتمد عملية التسجيل على الأسهم بحيث تشير قاعدة السهم الى شخصية المتحدث سواء كان معلما أو متعلما ، وعادة ما تكون الأسهم الخاصة بالمعلم قاعدتها الى أعلى بينما تكون الأسهم الخاصة بالتلاميذ قاعدتها الى أسفل والشكل الآتى يبين ذلك



وحتى لا يكثر المعلم من استخدام الأسهم مما قد يؤدى الى الارتباك أثناء التسجيل يمكن أن يضع علامات على سهمين فقط ، أحدهما للمعلم والآخر للتلميذ كما هو مبين بالشكل التالى والذى يلخص الشكل السابق :



وهذا الشكل يعنى أن المعلم تحدث أربع مرات بينما تحدث التلميذ مرتين فقط واذا استخدم المعلم أسلوب الثناء والتشجيع لتلاميذه يستخدم السهم بهذا الشكل :

(⟵ +)

وإذا ما وجه نقدا الى تلاميذه يستخدم السهم بهذا الشكل :

(⟵ −)

واذا ما وجه أسئلة الى تلاميذه يستخدم السهم بهذا الشكل :

(؟ ——————→)

أما بالنسبة للتلاميذ فاذا ما قدم أحد التلاميذ اجابة صحيحة أو ذات صلة بالموضوع أخذ السهم شكلا آخر هو :

(✓ ←——————)

واذا قدم إجابة غير صحيحة أو ليست على صلة بالموضوع أخذ السهم الشكل :

(× ←——————)

واذا وجه أحد التلاميذ سؤالا أخذ السهم الشكل :

(? ←——————)

وربما يكون من المفيد فى هذا الشأن أن نعرض نموذجا تفصيليا لمجرى السلوك اللفظى فى فصل يضم خمسة وعشرين تلميذا .

مكتب المعلم

ويتضح من الشكل السابق مايلى :

١ ـ أن المعلم استخدم تسعة عشر سؤالا أثناء هذا الدرس .

٢ ـ أن المعلم استخدم أسلوب الثناء والتشجيع اثنتى عشرة مرة .

٣ ـ أن المعلم استخدم أسلوب النقد ثلاث مرات فقط .

٤ ـ أن هناك أحاديث جانبية فى أثناء الدرس بين التلاميذ (٥ ، ٩ ، ١٠ ، ١٤ ، ١٩ ، ٢٠ ، ١٦ ، ٢١ ، ٢٢) .

٥ ـ أن المعلم ركز مناقشته على تلميذين فقط هما (١٢ ، ١٨) .

٦ ـ أن معظم الأسئلة وجهت الى التلاميذ الجالسين فى المقدمة والوسط أى فى مجال الرؤية المباشرة للمعلم .

٧ ـ أن هناك عددا من التلاميذ لم يجدوا أى اهتمام من جانب المعلم فى توجيه الأسئلة مثل التلاميذ (١ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٥) وهم يمثلون أكثر من نصف تلاميذ الفصل .

ويستطيع المعلم من تحليل هذا الشكل أن يعدل من مسار مجرى السلوك اللفظى بينه وبين تلاميذه وبينهم بعضهم البعض .

رابعا ـ أسلوب تحليل أنماط الحركة :

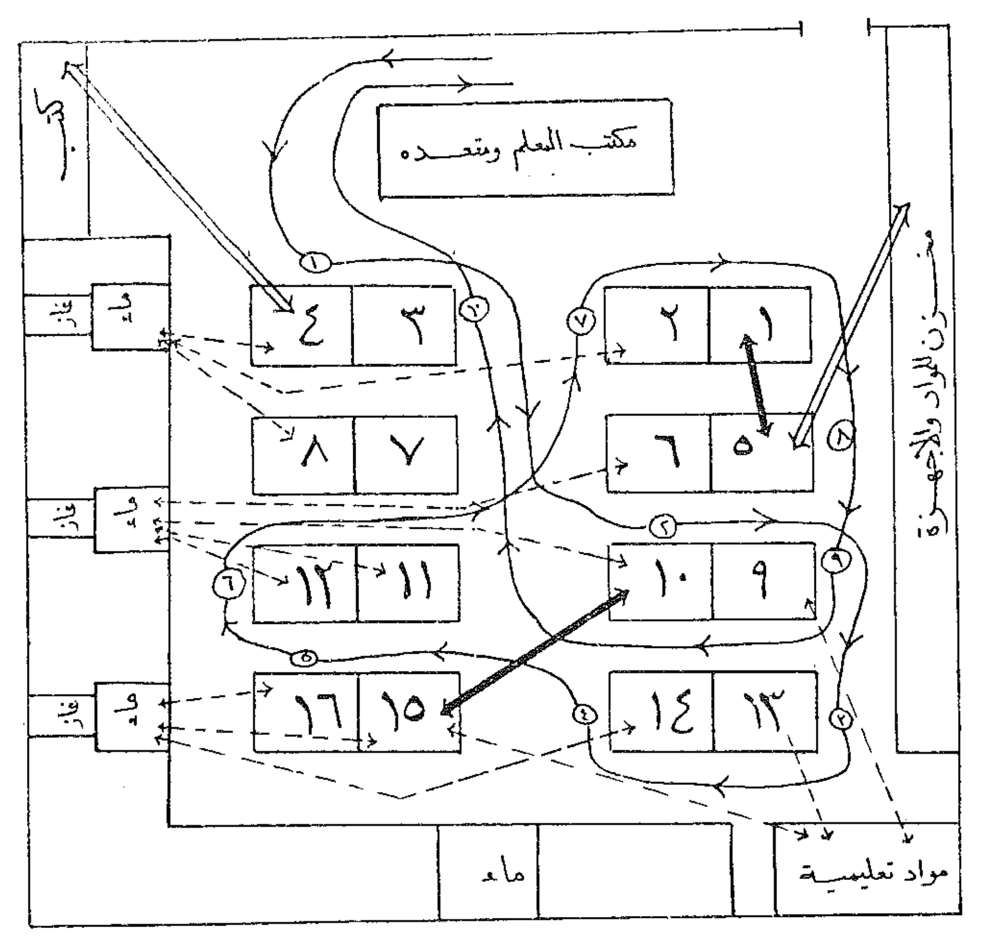
وهو أسلوب يهدف الى تسجيل حركات المعلم والتلاميذ أثناء الدروس وخاصة فى الدروس العملية ، حيث يظهر فيه مدى ميل المعلم الى التحرك بين تلاميذه وملاحظة أدائهم أثناء العمل أو ميله الى الوقوف بجانب مقعده أو الجلوس عليه والاكتفاء بالمراقبة من بعيد ، ويعد هذا الأسلوب مفيدا بدرجة كبيرة فى الدروس التى تتطلب من التلاميذ حركة فى القاعة أو العمل أو الورشة ، وتستخدم الأسهم أيضا فى تسجيل الملاحظات فى هذا الأسلوب بحيث تكون كل حركة ممثلة بسهم بشكل معين وهى :

١ ـ حركات يقوم بها التلاميذ بناء على توجيهات للمعلم ⟹

٢ ـ حركات مناسبة للدرس يقوم بها التلاميذ دون توجيه من المعلم ⇠ - - -

٣ ـ حركات غير مناسبة للدرس يقوم بها التلاميذ ➡

٤ ـ جميع الحركات التى يقوم بها المعلم بين تلاميذه ⟶



ويلاحظ من هذا الشكل أن :

١ ـ المعلم بدأ الدرس وهو خلف مكتبه .

٢ ـ تحرك الى التلميذ رقم (١) ثم الى التلميذ رقم (١٠) ثم تتابع ذلك الى التلاميذ أرقام (١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ١٢ ، ٢ ، ٥ ، ٩ ، ٣) ثم عاد الى مكانه أخيرا .

٣ ـ تلميذان قاما بحركات بناء على توجيهات من المعلم هما أرقام (٤ ، ٥) .

٤ ـ التلاميذ أرقام (١ ، ٥ ، ١٠ ، ١٥) قاموا بحركات غير مرتبطة بالدرس .

٥ ـ التلاميذ أرقام (٢ ، ٤ ، ٨ ، ٦ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦) قاموا بحركات أساسية ومطلوبة دون توجيه من المعلم .

٦ ـ التلاميذ أرقام (١ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١١ ، ١٥) لم يحظوا بلقاء مباشر مع المعلم .

ومن خلال ذلـك يستـطيع المعلم أن يتعـرف على أنماط حركته و حركات تلاميذه ، كما يستطيع أن يتبين من حظوا باهتمامه ومن لم يحظوا بذلك ومدى ملاءمة الأنشـطة التى قام بها التـلاميذ وارتبـاطها بأهداف درسه ، ومدى اسهام تلك الأنشطة فى تحقيق الأهداف ، وبالتالى يستطيع أن يرى نفسه وتلاميذه وأن يجرى التعديلات المناسبة فى أسلوبه المرتبط بالأداء التدريسى .

خامسا ـ أسلوب تحليل أنماط التفاعل اللفظى :

وهو يعد من أفضل أساليب الملاحظة لأنماط التفاعل اللفظى أثناء التدريس ويعـد نظام فلاندرز (Flanders) أكثر النظم شيوعا واستخداما سواء فى اعداد المعلم قبـل الالتحـاق بالمهنـة وفى تدريبـه أثنـاء الخدمة ، وقد أطلق عليه هذا الاسم ، لأنه يعتمد على تسجيل كل الاستجابات اللفظية من جانب المعلم أو التـلاميذ بهدف التعرف على نمط التفاعل اللفظى السائد ، وقد قسم فلاندرز الحديث الى الأقسام الآتية :

١ ـ المعلم يتقبل مشاعر التلاميذ سواء كانت ايجابية أو سلبية .

٢ ـ المعلم يثنى على التلاميذ ويشجعهم .

٣ ـ المعلم يتقبل أفكار التلاميذ ويستخدمها فى التدريس .

٤ ـ المعلم يوجه أسئلة الى التلاميذ .

٥ ـ المعلم يقدم حقائق وآراء حول الدرس (الشرح والالقاء) .

٦ ـ المعلم يقدم توجيهات وأوامر للتلاميذ .

٧ ـ المعلم يوجه النقد الى التلاميذ اعتمادا على سلطاته .

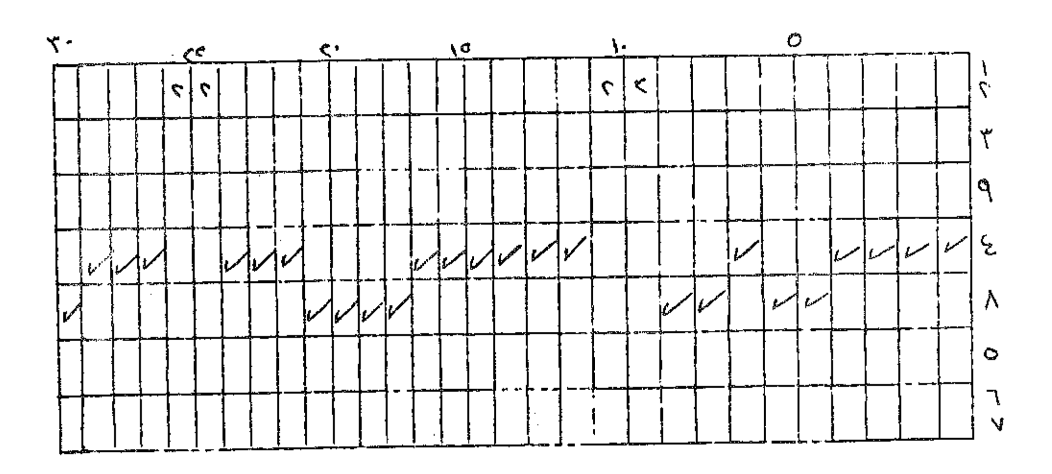
٨ ـ التلميذ يستجيب أو يتحدث للاجابة عن سؤال للمعلم .

٩ ـ التلميذ يتحدث بمبادرة منه دون أن يطلب المعلم منه ذلك .

١٠ـ فترات الصمت أو تداخل الأصوات التى لا تستطيع الملاحظة تفسيرها أو تسجيلها .

ويلاحظ أن هذه الأقسـام ماعـدا القسم العـاشر تصف نمطا معينا من السلوك اللفـظى سواء من جانب المعلم أو التلاميذ ، ولذلك لا يستخدم هذا

الأسلوب فى الدروس التى يعمل فيها كل تلميذ على انفراد ، أو الدروس التى يشاهد فيها التلاميذ أفلاما أو التى يستمعون فيها الى تسجيلات صوتية ، بمعنى أن هذا الأسلوب لا يستخدم الا حينما يعتمد الدرس على تفاعلات لفظية بين المعلم والتلاميذ ، ويمكن من خلال استخدام هذا الأسلوب أن يتعرف المعلم على مدى التوازن بين حديث المعلم وحديث التلاميذ على اعتبار أن حديث المعلم يمكن أن يشجع التلاميذ على الاستجابة ، كما أن استجابات المعلم يمكن أن تشجع التلاميذ على التحدث ، وحينما يستخدم المعلم الأرقام (١ ، ٢ ، ٣) فهو يستخدم الأسلوب غير المباشر أما حينما يستخدم الأرقام (٥ ، ٦ ، ٧) فهو يستخدم الأسلوب المباشر ، ويلاحظ أن الرقمين (٨ ، ٩) خاصان بالمتعلم حيث أن (٨) يعنى اجابة التلميذ عن سؤال للمعلم ، وأن (٩) يعنى تحدث التلميذ بمبادرة منه ، أما رقم (٤) فهو يعتبر قسما محايدا وكذلك القسم (١٠) فهما لا يعبران عن المبادأة أو الاستجابة كما هو واضح فى الأسلوبين غير المباشر والمباشر ، ويتم تسجيل أنواع الكلام المستخدم أثناء التدريس كل ثلاث ثوان وذلك بوضع علامة (✓) فى الخانة المناسبة كما هو مبين بالشكل الآتى :



وحينما تكون التسجيلات الواردة بالشكل فى الثلاثة أقسام العليا (١ ، ٢ ، ٣ ، ٩) يكون ذلك دليلا على أن المعلم يستخدم الأسلوب غير المباشر ، وحينما تكون التسجيلات فى الأقسام السفلى يكون ذلك دليلا على أن المعلم

يستخدم الأسلوب المباشر ، ويلاحظ أن الصف رقم (٤) هو محور الشكل ، كما يلاحظ أن القسم (١٠) لا يوجد بالشكل اذ يفضل عادة أن تسجل العلامات الخاصة به منفردة حتى يسهل استخدام الشكل ، ويلاحظ أيضا أن الصف الأول الأعلى يضم القسمين (١ ، ٢) وأن الصف الأخير يضم القسمين (٦ ، ٧) وبذلك لا تستخدم علامة (✓) للتسجيل فى هذين الصفين ، وانما يوضع الرقم الدال على نوع الاستجابة فى حالة ملاحظتها على اعتبار أن البحوث التى أجريت فى مجال رصد التفاعلات اللفظية قد أثبتت أن الثلاث ثوان لا يحدث فيها سوى نوع واحد من أنواع السلوك اللفظى ، ويظهر من الشكل السابق الذى يعبر عن أنواع الكلام جانب المعلم والتلاميذ فى دقيقة ونصف ما يلى :

١ ـ أن المعلم استخدم الأسئلة الشفوية (١١ تسجيلا) استغرقت (٣٣ ثانية) على اعتبار أن الملاحظ يسجل نوع الكلام كل (٣ ثوان) .

٢ ـ أن أسئلة المعلم تبعها اجابات للتلاميذ (٩ تسجيلات) استغرقت (٢٧ ثانية) .

٣ ـ أن المعلم استخدم كلمات التشجيع والثناء (٤ تسجيلات) استغرقت (١٢ ثانية) .

واذا أراد المعلم أن يعد شكلا لتسجيل أنواع الكلام تستغرق عشرين دقيقة مثلا سيكون عليه أن يرسم شكلا يحتوى على عشرين خانة طولا وعشرين خانة عرضا وبذلك تكون التسجيلات فى العمود الواحد تمثل دقيقة كاملة (١) .

وعلى ذلك فان استخدام أحد هذه الأساليب أو استخدامها كلها أو غيرها يستهدف فى جملته التعرف على جوانب القصور فى الأداء التدريسى وجعله أكثر فعالية وكفاءة تطويرا لنوع الخدمة التربوية المتاحة للأبناء ، ولا يبقى فى هذا المجال الا أن نشير الى أن أسلوب الملاحظة الذى يختاره المربون يعتمد أساسا على أهداف الملاحظة التى يتحدد من خلالها تحديد ما يراد ملاحظته ، ومن ثم فلا يجوز نقل أسلوب من أساليب الملاحظة أو أخذه عن المجتمعات الغربية أو الشرقية الا اذا أخضعنـاه للدراسة العلمية العميقة للتعرف على مدى اتساقه وملاءمته لظروفنا وواقعنا ومدى اتصاله بما نلمسه من قصور فى أداء المعلم ، ومع ذلك فان عملية تقويم التدريس وتطويره هى عملية جزئية تنتمى الى عملية كلية هى عملية تطوير المناهج ، ويقصد بذلك أننا اذا أردنا أن نطور التدريس فيجب أن يكون ذلك فى اطار نظرة كلية واسعة تشمل كافة عناصر المنهج اذ أن تطوير جانب دون الجوانب

الأخرى يعنى النظرة الجزئية للأمور وهو يعد أمرا موضع شك من الناحية العلمية ، ومن ثم فان القرار العلمى السليم بشأن تطوير أى جانب من جوانب المنهج يستحيل التوصل إليه إلا بناء على دراسة تحليلية للمشكلات والمعوقات التى يشعر بها المعلم حينما يقوم بالعمليات التنفيذية للمنهج ، ومن هنا يتم التوصل الى مواضع القصور تمهيدا لبدء العلاج السليم . .

---

(١) للمزيد من التفصيلات راجع .

ـ أحمد حسين اللقانى ـ تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الاجتماعية (القاهرة ، عالم الكتب ، سنة ١٩٧٧) .

ـ أحمد خليل محمد حسن ـ أثر استخدام استراتيجية للتفاعل اللفظى فى تدريس الفيزياء رسالة الخليج (مكتب التربية العربى لدول الخليج ـ العدد الحادى عشر السنة الرابعة ١٤٠٤ هـ ـ ١٩٨٤) ص ص ٥٥ ـ ٨٩ .

الفصل العاشر

دليل المعلم

يهتم مخططو المناهج بأمر دليل المعلم بقدر اهتمامهم بتخطيط المنهج وتطويره ، ويرجع ذلك الى ادراك قيمته وأهميته بالنسبة للمعلم حينما يقوم بتنفيذ المنهج ، بل ويرى المتخصصون فى المناهج أن دليل المعلم يعد من مكونات المنهج أو عناصره ، وبالتالى فهو يستحق العناية سواء من ناحية الاعداد أو من ناحية الاستخدام ، ويتفق المعلم الخبير بالمهنة مع المعلم حديث العهد بها فى حاجة كل منهما الى مايسترشدان به فى تنفيذ المنهج وخاصة أنه من الملاحظ أن المعلمين حينما يطلب اليهم تنفيذ المنهج لا يكون بين أيديهم الا كتاب مدرسى أعد ليستخدمه التلاميذ ، وبالتالى فان ما يرد به من مقدمة وقوائم المحتويات ومادة علمية ووسائل تعليمية وأسئلة أعدت أصلا ليستخدمها التلاميذ فى دراستهم للمادة الدراسية ، واذا كان المعلم يستخدم بعض ما جاء بالكتاب المدرسى يكون ذلك خارجا عن حدود المألوف فضلا عن أن هذا الاستخدام كثيرا ما يكون قائما على العفوية والارتجال ، ومن ثم تزداد فرص وقوع المعلم فى أخطاء غير مقصودة ربما يصعب تلافيها فيما بعد ، ولعلنا نستطيع القول أن أهمية دليل المعلم ترجع إلى ما يلى :

أهمية دليل المعلم :

١ - يقدم عرضا شاملا لأهداف المنهج :

اذ أن الكتاب المدرسى لا يحتوى على تلك الأهداف اذ أنها ترتبط أساسا بعمل المعلم وما يبذله من جهد فى سبيل تنفيذ المنهج ، ومن ثم فان دليل المعلم يعرض عادة الاطار الفكرى الذى اشتقت منه أهداف المنهج ، وهى أهداف تكون عادة على درجة من العمومية والتركيب ، وبالتالى فهى فى حاجة الى معالجة تفصيلية بحيث يستطيع المعلم أن يرى بوضوح ما تشتمل عليه من مختلف جوانب التعلم التى يرجى اكتسابها من خلال دراسة المنهج ، ويشمل هذا الجانب أيضا دور المعلم فى الاعتماد على تلك الأهداف واتخاذها كموجهات لمسار عمله مع التلاميذ ، فهو يجب أن يلجأ اليها ومحاولة تحليلها والتوصل من خلال ذلك الى أهداف إجرائية لوحدات المنهج وموضوعاته ودروسه .

٢ - يبين العلاقة بين الأهداف ومحتوى المنهج :

فالمعلم لا يستطيع إدراك هذه العلاقة من خلال الاطلاع على مادة الكتاب المدرسى ، بل وكثيرا ما يصعب عليه التوصل الى صياغة مناسبة لأهداف دروسه

اعتمادا على المحتوى ، وبالتالى فان ما يعرضه دليل المعلم لبيان العلاقة ومحتوى المنهج يساعد المعلم على فهم مغزى الأهداف وخاصة اذا نظر اليها فى - مقابل محتوى الكتاب المدرسى ، وبالتالى يكون أقدر على فهم أبعاد المنهج وما يرمى اليه من أهداف ، وبالتالى يكون أقدر على اشتقاق أهداف مناسبة لدروسه .

٣ - يبين العلاقة بين الأهداف وطرق التدريس :

ذلك أن كل نوع من الأهداف يتطلب استخدام طريقة معينة ، فاذا كان الهدف ينص على تزويد التلاميذ بقدر من المعارف عن شىء ما سنجد أن المعلم يستخدم الالقاء ، أما اذا كان الهدف ينص على تنمية ميل أو اتجاه معين سنجده يستخدم طرقا أخرى مثل المناقشة ، واذا كان ينص على اكتساب مهارة معينة سنجده يستخدم طرقا مغايرة مثل التدريب المجزأ والمجمع ، لذلك نجد أن دليل المعلم يهتم عادة بالكشف عن العلاقة بين كل نوع من الأهداف وما يناسبها من طرق التدريس ، هذا كما أنه يبين علاقة محتوى المادة الدراسية بهذه العملية أى أنه لا يتناول هذا الأمر بصورة جزئية ، ولكنه يقدمها فى اطارها المتكامل حتى يستطيع المعلم أن يدرك الصلة بين تلك العناصر . .

٤ - يبين علاقة الأهداف بالوسائل التعليمية والأنشطة :

فكما يهتم دليل المعلم ببيان العلاقة بين الأهداف والمحتوى والطرق ، يهتم أيضا بمعالجة الوسائل التعليمية والأنشطة المدرسية التى يستطيع المعلم استخدامها فى تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه ، وتجدر الاشارة فى هذا الشأن الى أن دليل المعلم يوضح فى هذا الشأن نوع كل وسيلة وامكاناتها ومستواها ومضمونها وعلاقتها بمادة الدرس ، وهو الأمر الذى يحتاجه المعلم وخاصة اذا كان متشككا فى قيمة الوسائل التعليمية . .

٥ - يبين العلاقة بين الأهداف وعملية التقويم :

ومن خلال ذلك يتبين المعلم أن ما حدد من أهداف للمنهج ليس أمرا شكليا ، وإنما يحتاج الى تقويم يمكن من خلاله التعرف على مدى نجاح المعلم فى تنفيذ المنهج ، وكذا مدى سلامته من الناحية العملية ، كما يتبين المعلم أن ما يقدمه الى تلاميذه من أسئلة أثناء التدريس أو فى نهاية كل درس ، وكذا كافة أساليب التقويم الأخرى تستهدف كلها التعرف على مدى نجاح الجهد المبذول فى

مساعدة التلاميذ على بلوغ الأهداف التى حددها الخبراء للمنهج . ولعل هذا كله يوضح للمعلم العلاقة بين مختلف عناصر المنهج وهو أمر لوحظ أن الكثير من المعلمين لا يدركونه بوضوح تام ، وبالتالى ينظرون الى الكتاب المدرسى باعتباره المنهج وأن تلقين مادته للتلاميذ هو الهدف الذى أعد من أجله ، وهو أمر يعنى فى النهاية اغفال الكثير من الأهداف التربوية التى تخطط من أجلها المناهج الدراسية .

٦ - يقدم صورة شاملة ومتكاملة لأوجه التعلم التى يحتويها الكتاب المدرسى :

اذ أن معظم جهد المعلمين يتجه نحو حفظ التلاميذ لمحتويات الكتب المدرسية ، بينما هناك أوجه تعلم أخرى فى غاية الأهمية بعضها يدخل فى اطار العمليات المعرفية وبعضها الآخر فى الاطار الوجدانى والجانب النفسى الحركى ، ومن هنا فان بيان الصورة الشاملة والمتكاملة لتلك الجوانب يجعل المعلم قادرا على ادراك الصورة الحقيقية لوظيفة المنهج ، وأن المعارف التى تحتويها الكتب المدرسية ليست سوى وسيلة لتعلم التلاميذ جوانب تعلم غاية فى الأهمية .

ولقد لوحظ أنه على الرغم من مظاهر أهمية دليل المعلم التى سبق ذكرها الا أن هناك أنماطا مختلفة للأدلة ، وهذا الأمر يتوقف على تصور خبراء المنهج لأهمية الدليل ، ومع ذلك نستطيع أن نقرر أن دليل المعلم يجب أن يشتمل على النواحى الآتية :

مشتملات دليل المعلم :

أولا - المقدمة -

وهى ليست مقدمة مثل مقدمات أى كتاب آخر اذ أنها تتضمن عادة معالجة تفصيلية للأسباب التى من أجلها أعد الدليل مع التأكيد على أهميته بالنسبة لعمل المعلم وخاصة المبتدىء ، ويتضمن أيضا معالجة عامة لكل ما يشمله الدليل وكيفية توظيف المعلم له ، وذلك فى أسلوب مباشر بحيث يشعر المعلم أن من أعدوا دليل المعلم يوجهون الحديث اليه شخصيا ، مما يساعد على اقناع المعلم بأهمية الدليل والاعتماد عليه فى مختلف مراحل العمل ، وهناك بعض الأدلة التى تهتم بصفة خاصة بمخاطبة المعلمين غير المؤهلين ، والذين التحقوا بمهنة التدريس دون أن يعدوا الاعداد المناسب لها ، ومع ذلك فاننا نعتقد أن حاجة المعلم المتمرس والمعلم الذى أعد اعدادا تربويا لا تقل عن حاجة المعلمين غير

المؤهلين لدليل المعلم ، فهناك الكثير من التجارب والبحوث ومداخل التدريس التى يثبت العمل الميدانى صلاحيتها ، وبالتالى فالحاجة الى اطلاع المعلمين مهما كانت مستوياتهم وخبراتهم على نتائج تلك الجهود تطويرا للأداء أثناء التدريس ، وبناء على ذلك فان قراءة المعلم لمقدمة الدليل تعد أمرا هاما وربما ضمانا لحسن استفادته مما يعرضه من أفكار واتجاهات . .

ثانيا ـ أهداف المنهج :

تعرض أهداف المنهج عرضا تحليليا ، وكذا المصادر التى اعتمد عليها فى اشتقاقها ، ويحاول من أعدوا دليل المعلم فى هذا الشأن أن يوضحوا الصورة الكلية للأهداف ، بمعنى ابراز العلاقة التكاملية بينها بحيث يرى المعلم أن الأهداف فى جملتها تعبر عن الصورة المألوفة للتلاميذ بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج ، كما يؤكدون على أن تلك الأهداف هى أهداف تربوية تتسم بالعمومية والتجريد والتركيب ، وبالتالى يصعب قياسها دفعة واحدة ، ذلك أنه من الملاحظ أن هناك من المعلمين من يستخدم أهداف المنهج ويضعها على قمة دروسه اليومية لمجرد التدليل على أن خطط الدروس شاملة لكل الأركان التى يرى الخبراء الاهتمام بها ، ويترتب على ذلك عادة أن تظل الأهداف على هذا النحو فتنقل من درس الى آخر ، دون أن يدرك المعلم وظيفتها أو مستواها أو كيف أنها تمثل مستوى من مستويات الأهداف . .

ويتضمن هذا الجانب أيضا تصنيفا للأهداف ، فيتم عرض مختلف أنواع الأهداف مع توضيح العلاقة بينها حتى لا يتكون لدى المعلمين مدركات أساسها الفصل بينها ، هذا كما تقدم للمعلم نماذج عديدة للأهداف الاجرائية التى يمكن اشتقاقها من الأهداف العامة للمنهج واسترشادا بمحتوى الكتاب المدرسى من المادة العلمية ، ويشار فى هذا الشأن عادة الى أن تلك النماذج ليست سوى أمثلة قصد بها أن يعرف المعلم مصادر الأهداف الاجرائية وشروط صياغتها ووظائفها ، وأن على المعلم أن يفكر دائما وأن يحدد أهدافا أخرى مناسبة لدروسه .

ثالثا ـ محتوى المنهج بشكل عام :

وفى هذا الجانب يعرض دليل المعلم فكرة عامة عن الموضوعات التى يتضمنها الكتاب المدرسى ، وما تشمله من جوانب نظرية وعملية ، مع بيان العلاقة بين الجانبين ، وما يوجد بينهما من تكامل ، مع التأكيد على عدم الفصل بينهما أثناء التدريس ، وفى كثير من الأحيان يهتم فى هذا الجانب بتوضيح العلاقات

بين المادة التى يعنى بها دليل المعلم وغيرها من المواد الدراسية الأخرى التى يدرسها التلاميذ ، وما يمكن استخدامه من أساليب فى عملية التدريس مثل الربط أو الادماج أو التكامل ، وهذا يعنى أن دليل المعلم يولى عناية خاصة بتكوين مفهوم وحدة المعرفة وتكاملها سواء لدى المعلمين أوالتلاميذ ، ذلك أن هذا الأمر لا يرتبط بعملية التدريس فقط ، ولكنه يرتبط أيضا بمحتويات المناهج وغيرها من العناصر الأخرى ، هذا كما يهتم عادة فى هذا الشأن بمسألتين فى غاية الأهمية : المسألة الأولى وهى خاصة بأسلوب تنظيم المحتوى ، أى المنطق الذى اعتمد عليه المؤلف أو المؤلفون فى معالجة موضوعات الكتاب المدرسى ، سواء كان معتمدا على منطق المادة العلمية أو معتمدا على الدراسة العلمية لسيكولوجية التلاميذ أو معتمدا على الاتجاهين معا ، أما المسألة الثانية فهى خاصة بمستوى ذلك المحتوى الذى تم اختياره ، ويقصد بذلك بيان الأسلوب الذى استخدم للتأكد من ملاءمة المادة المختارة لمستويات تلاميذ صف دراسى معين ، سواء عن طريق التجريب المحدود أو الموسع ، أو استطلاع آراء عينات من تلاميذ الصف التالى أو عينات من المعلمين والموجهين . .

رابعا ـ محتوى المنهج بشكل تفصيلى :

وفى هذا الجانب يتم تناول ما سبق عرضه عن محتوى المنهج بشكل عام اذ أن الهدف الأساسى من العرض العام هو اعطاء فكرة عامة عن الأسس أو المبادىء التى روعيت فى اختيار المحتوى وتنظيمه وتحديد مستواه ، أما الهدف الأساسى من عملية تناوله بشكل تفصيلى فهو توضيح البنية الداخلية للمنهج بكل ما يشمله من جوانب التعلم المختلفة ، وهنا يقوم المسئولون عن اعداد الدليل عادة باجراء عملية تحليل لمحتوى المنهج بأسلوب دقيق بحيث تستخرج كافة أوجه التعلم المتضمنة به ، ثم تبدأ عملية التصنيف فى جداول خاصة بحيث يستطيع المعلم أن يدرك الصورة الكلية للمنهج ، وأن يرى العلاقات الطولية والعرضية بينها ، والأهم من ذلك كله هو أن يعرف المعلم أنه لا يمكن الفصل فى الموقف التعليمى الواحد بين جوانب التعلم ، وخاصة أننا نعتقد أن هناك من المعلمين من يتصور أن أحد الدروس يمكن أن يخصص لتقديم معارف وآخر لتنمية مفاهيم أو تعميمات معينة ، وكذلك دروس أخرى لتنمية اتجاهات أو مهارات أو غيرها من جوانب التعلم ، وبالتالى فان المقصود أساسا بعملية جدولة جوانب التعلم هو أن ينظر المعلم الى أى موقف تعليمى باعتباره شاملا فى ذاته ، وأن الموقف الواحد قد يشمل العديد من جوانب التعلم وان كانت لا تخضع كلها لعملية التقويم فى نهاية الدرس ، ومن الجدير بالملاحظة فى هذا الشأن أن جوانب التعلم هذه والتى تحتويها

الجداول تظهر بصورة مرتبطة بأهداف المنهج ، ومن هنا يرى المعلم أن ما تم اختياره مر محتويات المنهج لم يكن اختيارا عفويا أو ارتجاليا ، وانما جاء نتيجة دراسة متأنية وعميقة تم من خلالها التوصل الى أهداف المنهج التى وجهت العمل من أجل اختيار المحتوى المناسب والذى يعبر عنها أصدق تعبير .

خامسا ـ عرض بعض مداخل التدريس :

ويخصص هذا الجانب عادة لعرض التجارب والبحوث التى اهتمت باستخدام مداخل التدريس ، كما قد تهتم بعض الأدلة بعرض بعض ما جاء بالكتب المتخصصة فى هذا المجال ، اذ أنه قد يتعذر على المعلمين اقتناء مثل تلك الكتب ومتابعة ما يكشف عنه مجال البحث التربوى وخاصة بالنسبة لعملية التدريس ومداخلها ، ولا يتوقف الأمر عند هذا الحد ولكنه يمتد ليشمل أيضا كيفية استخدامها والمواقف المناسبة لذلك ، مع عرض نماذج أو خطط لاستخدامها ، وتشمل تلك النماذج أو الخطط ما يمكن أن يشارك كل مدخل فى تحقيقه من الأهداف ومميزاته ومحددات استخدامه وأوجه النقد التى قد توجه إلى كل منها ، كما قد يشمل هذا الجانب أيضا معالجة للعوامل التى يمكن أن تشجع المعلمين على استخدام تلك المداخل ، وكذا العوامل التى تعد مسئولة عن عزوف المعلمين عن استخدامها .

ولعلنا نستطيع القول فى هذا الشأن أن عرض مثل تلك المداخل وان كان على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لعملية تطوير التدريس ، ولكن ذلك لا ينبغى أن يجعلنا ننسى واقع العمل فى الميدان ، وخاصة من حيث إن المعلم حينما ينصرف عن استخدام مدخل معين فى التدريس فلا يكون ذلك بسبب اقتناعه دائما بعدم جدوى أو قيمة ذلك المدخل ، ولكنه يرجع أساسا إلى نوع الفكر التربوى السائد والذى يحكم كافة الممارسات التربوية بما فيها عملية التدريس بما تشمله من طرق أو أساليب . .

سادسا : عرض بعض نماذج لخطط التدريس :

حينما يطلع المعلم على دليل المعلم سيدرك أن الكثير مما يقوم به من ممارسات يومية فى عملية التدريس يحتاج إلى مراجعة ، ولكنه قد لا يعرف السبيل إلى تطوير أدائه فى التدريس ، لذلك فان دليل المعلم يعنى فى هذا الصدد بتقديم أكثر من نموذج لتخطيط الدروس ، والهدف منها هو أن يرى المعلم بشكل اجرائى كيف تصاغ الأهداف السلوكية ، وكيف تكون العلاقة واضحة بين أهداف الدرس ومحتوياته وطرقه ووسائله وأنشطته وأساليب تقويمه ، وخاصة أنه لا يوجد دليل

قاطع على أن المعلم يستطيع تصور ذلك بمجرد قراءة ما سبق ذكره من مشتملات الدليل ، والمطلوب من المعلم فى هذا الشأن أن يدرس خطط الدروس التى يحتويها الدليل بعناية كافية وأن يجتهد فى وضع خطط أخرى يعكس فيها ما تعلمه منها وكذا خبراته السابقة ووجهات نظره الخاصة ، إذ أنه ليس من المطلوب أن تكون دروس المعلم كلها على نسق واحد مشابه لما تضمنه دليل المعلم ، فالقاعدة الأساسية هنا هى أننا لا نسعى ولا ينبغى أن يسعى أحد الى وضع فكر المعلم فى اطار جامد ثابت لا يقبل التغيير أو التطوير .

بل لابد أن يشجع دائما على التفكير والتجديد والابتكار والتجريب والمبادأة وهى كلها أمور تساعده على تطوير أدائه باستمرار أثناء ممارسته للمهنة ، لذلك يلاحظ أن خطط الدروس التى يحتويها الدليل لا تسير على نمط واحد ، ولكنها تكون فى أشكال مختلفة تعكس تصورات مخططى المناهج فى هذا الشأن ، وليس بالضرورة أن يتبنى المعلم نمطا معينا ولكن من حقه - بل ومن واجبه - أن يتبنى أكثر من نمط واحد ، ومن حقه أيضا أن يجتهد ويقدم الجديد دائما وإن لم يرد فيما يقدمه دليل المعلم . .

سابعا : عرض الوسائل التعليمية والأنشطة :

ويتم فى هذا الجانب الربط بين ما سبق اجراؤه من تحليل لمحتوى المنهج وما يمكن استخدامه من الوسائل التعليمية والأنشطة ، اذ أن عملية التدريس لا تقوم على المحتوى والطريقة فقط ، ولكن المعلم باعتباره صاحب مهنة يستطيع أن يدرك بوضوح أن مختلف أنواع الوسائل التعليمية ومختلف ما يستخدمه من أنشطة أثناء التدريس هى من صميم المنهج وليست شيئا تكميليا أو هامشيا ، لذلك فان المعلم حينما يرى بوضوح العلاقة بين جوانب التعلم المختلفة والوسائل والأنشطة المقترحة فربما يساعده ذلك على تكوين اتجاه موجب نحو استخدامها بأسلوب فعال ، هذا كما أن الدليل يهتم فى هذا الشأن ببيان امكانات كل وسيلة وكل نشاط مقترح وربما كيفية الحصول على الوسائل وكيفية تخطيط الأنشطة وتنفيذها وتقويمها ، هذا فضلا عن توضيح للأخطاء التى قد يقع فيها المعلم أو التلاميذ عند استخدامها ، والأنشطة التالية لذلك الاستخدام والتى قد تكون فى شكل تصميم وسيلة معينة أو تخطيط لنشاط آخر ، أو ما شابه ذلك ، والأمر المهم فى هذا الشأن هو أن ما يحتويه دليل المعلم من الوسائل التعليمية والأنشطة ليس أمرا نهائيا ، بمعنى أن المعلم يجب أن يفكر فى استخدام وسائل أخرى وأن يخطط لأنشطة أخرى بالاشتراك مع تلاميذه ، اذ أن قيمة مثل هذا الشىء تكمن فيما

تساعد على تحقيقه من الأهداف التى يصعب على المعلم والتلاميذ تحقيقها من خلال محتوى الكتاب المدرسى منفردا .

ثامنا : عرض مصادر التعلم :

هناك العديد من مصادر التعلم التى يؤدى استخدامها إلى اثراء التدريس وجعله أكثر فعالية ، ذلك أن الكتاب المدرسى هو أحد تلك المصادر وليس بالمصدر الوحيد ، لذلك فان دليل المعلم يشتمل عادة على بيانات ومعلومات وافية عن كافة مصادر التعلم التى يمكن توجيه التلاميذ الى استخدامها ليس لمجرد الحصول على المزيد من المعارف ، ولكن لاكتساب اتجاهات ومهارات عديدة خاصة بطرق البحث وأساليب الكتابة والمناقشة وغير ذلك من جوانب التعلم التى يرى المعلمون أن تعلمها على جانب كبير من التعقيد ، وأنه يحتاج إلى جهود مضاعفة ، هذا فضلا عن أنه لوحظ أن نسبة كبيرة من المعلمين لا تزال فى حاجة الى اكتساب الكثير من تلك الاتجاهات والمهارات ، وبناء على ذلك فان ما يمكن تأكيده فى هذا المجال أن حاجة المعلم الدائمة للنمو العلمى والمهنى تجعل أمر دراسة تلك المصادر واستخدامها فى التدريس أمرا حتميا ، وخاصة أن دليل المعلم يحتوى فى هذا الشأن على تفصيلات ومعلومات وافية عن كل مصدر ، فعلى سبيل المثال اذ اقترح المؤلفون أن يستخدم التلاميذ دوائر معارف معينة فنجد أنهم يقدمون قواعد استخدامها على نحو سليم ، وكذلك بالنسبة للخرائط أو البرامج الاذاعية والتليفزيونية والافلام والشرائح وغيرها من مصادر التعلم فى البيئة المحلية . .

تاسعا : نماذج لأساليب التقويم :

يهتم دليل المعلم فى هذا الشأن بعرض فكرة موجزة عن التقويم وأهميته بالنسبة للتعرف على مستويات التلاميذ وبالنسبة لتطوير التدريس وكذا بالنسبة لتقويم المنهج وتطويره لذلك يعنى المؤلفون عادة بعرض لأساليب التقويم الرسمية وغير الرسمية التى سبق أن تعرضنا لها تفصيلا فى فصل سابق مع تقديم نماذج منها يستطيع المعلم من خلالها أن يتبين علاقتها ببعض أهداف الدروس ، هذا كما يهتمون ببيان مجالات استخدام كل منها ومميزاته وعيوبه ، حتى يكون المعلم على بينه من أمر تلك الأساليب .

وبالتالى يستطيع الافادة من مميزاتها وتلافى ما قد يوجد بها من عيوب أو سلبيات ، وتجدر الاشارة فى هذا الشأن إلى أن بعض الأدلة توضح للمعلم أن حصيلة عملية التقويم هذه يجب أن تضمن تقريرا نهائيا عن رأى المعلم فى المنهج حينما كان فى مجال التنفيذ ، ذلك أن أفضل من يمكن أن يحكم على المنهج هو

المعلم الـذى يسمى فى كثـير من الأحيان خبير الميدان ، ولعلنا نلاحظ أن هذا المصطلح ليس غريبا أو مخالفا للواقع اذ أن المعلم هو الذى يتفاعل مع التلاميذ كل يوم وهو الذى يرى مدى سلامة المنهج وملاءمته للتلاميذ ، وبالتالى فان أى محاولة لتطوير المنهج لابد أن تكون بدايتها من حيث انتهت اليه عملية التقويم التى قام بها المعلم خلال فصل دراسى أو عام دراسى كامل . .

عاشرا : نماذج للتدريس العقلى :

تعنى بعض الأدلة بتقديم نماذج للتدريس العقلى ، وهى عبارة عن حوار واقعى بين المعلم وتلاميذه فى دروس معينة ، وهى تبدأ عادة بسؤال ، ويستمر الأمر بحيث يجيب أحد التلاميذ فيوجه المعلم سؤالا آخر ، وحينما تتباين الآراء يبدأ المعلم فى التلخيص والعرض من جديد بحيث يدفع الجميع إلى التفكير والمناقشة المنظمة ، ومن خلال ذلك يستطيع المعلم أن يتبين ما يستطيع مثل هذا الحوار أن يحققه من أهداف ، وأن الالقاء ليس هو الطريقة الوحيدة للتدريس ، بل هناك طرق أخرى أكثر فعالية وتتيح للتلاميذ فرص المشاركة الايجابية بحيث يكون لهم أدوارهم فى العملية التعليمية .

أحد عشر : قراءات المعلم والتلاميذ :

ويعنى فى هذا الجانب بوضع قائمتين للكتب احداهما للمعلم والأخرى للتلاميذ ، ولقد لوحظ فى هذا الشأن أن هناك من الأدلة ما يحتوى على قراءات فى قائمـة التـلاميذ لا تنـاسبهم على الاطـلاق وهذا يرجع غالبا إلى قلة المتاح من القراءات المناسبة لمستوياتهم وان كان هذا لا يعد مبررا لوضع قراءات من هذا النوع فى تلك القائمة ، والأمر الهام فى هذا الشأن هو أنه لابد من التأكد بالتجربة والـدليل القاطع على أن ما حدد لتلاميذ مستوى دراسى معين يناسبهم فعلا ، بمعنى أنه يتفق مع حاجاتهم وميولهم ويعالج مشكلات يشعرون بها حقيقة .

هذه هى المشتملات الأساسية التى يجب أن يشملها دليل المعلم فى تدريس أى منهج دراسى ، ومع ذلك فقد نجد أدلة تلتزم بتلك المشتملات وقد تضيف أدلة أخرى أمورا أخرى يرى المؤلفون أنها تمثل أهمية خاصة ، كما قد تهتم بعض الأدلة الأخرى ببعض تلك المشتملات وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى التصورات التى ينـطلق منهـا المؤلفـون ، ولا شك أنه من الأفضل أن يتولى مؤلفو الكتاب المدرسى تأليف دليل المعلم اذ أنهم أكثر وعيا ودراية من غيرهم بمضمون المنهج وأبعاده والفكر الذى قام عليه ، وهو الأمر الذى يفيد إلى حد بعيد فى تقديم دليل للمعلم من نوع جيد . .

بناء على ما سبق نعتقد أن هناك نقطة أخيرة فى هذا المجال فى غاية الأهمية وهى العلاقة بين الطلاب والمعلمين ودليل المعلم والعلاقة بين دليل المعلم وتدريب المعلم أثناء الخدمة ، فالطالب المعلم ، والمعلم الممارس للمهنة يحتاجان دائما إلى دليل المعلم ، فالأول لا تزال تنقصه الخبرة ، ولا يزال فى حاجة إلى المزيد من المتابعة والتوجيه بعد التخرج ، لذلك فاننا نرى أنه أحوج ما يكون إلى دراسة دليل المعلم دراسة واعية ومحاولة الاستفادة من امكاناته فى تطوير أدائه فى التدريس دائما ، أما بالنسبة لتدريب المعلم أثناء الخدمة فان ما نقصده هو أن ما يحدث من تطوير للمناهج يعقبه دائما إعداد أدلة جديدة للمعلمين ، مما يعنى حاجتهم الماسة إلى دراسة المناهج الجديدة وأدلة المعلمين من خلال دورات تدريبية تعقد لهذا الغرض ، ذلك أن ما يجرى من تطوير للمناهج يستند عادة على فكر معين ، وبالتالى فان هذا الفكر ينعكس على كافة عناصر المنهج بما فى ذلك طرق التدريس ، الأمر الذى يعنى أن المعلم مهما كان متمرسا بالمهنة فهو فى حاجة دائما الى الدراسة وتبادل الرأى مع ذوى الخبرة والمختصين فى مجال المناهج وطرق التدريس ، ولاننسى فى هذا الشأن أن نشير إلى أن ما ينطبق على المعلم ينطبق أيضا على الموجه كقيادة تربوية مسئولة مسئولية مباشرة عن تطوير أداء المعلمين فى التدريس سواء كانو حديثى العهد بالمهنة أو يملكون خبرات طويلة من العمل فى الميدان . . .

أولا ـ المراجع العربية

١ ـ أحمد حسين اللقانى : **تحليل التفاعل اللفظى فى تدريس المواد الاجتماعية** (القاهرة ـ عالم الكتب ١٩٧٧) .

٢ ـ أحمد حسين اللقانى : **المناهج بين النظرية والتطبيق** . (القاهرة ـ عالم الكتب ١٩٨٤) .

٣ ـ أحمد خليل محمد حسن : (**أثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظى فى تدريس الفيزياء**) .
رسالة الخليج العربى ـ الرياض مكتب التربية العربى لدول الخليج .
العدد الحادى عشر ـ السنة الرابعة ١٤٠٤ هـ / ١٩٨٤ م .

٤ ـ اسماعيل القبانى : **التربية عن طريق النشاط** (القاهرة ـ مكتبة النهضة المصرية ١٩٥٨) .

٥ ـ حلمى أحمد الوكيل ـ محمد أمين المفتى : **أسس بناء المناهج وتنظيماتها** (القاهرة ـ دار وليد لطباعة الأوفست والتجليد ١٩٨٤) .

٦ ـ فارعة حسن محمد : **المعلم وادارة الفصل** سلسلة معالم تربوية (القاهرة ـ مؤسسة الخليج العربى ١٩٨٤) .

٧ ـ فؤاد أبو حطب وآمال صادق : علم النفس التربوى (القاهرة ـ الأنجلو المصرية ـ الطبعة الثانية ١٩٨٠) .



ثانيا - المراجع الأجنبية

1 - Ahmann, J., and M. Glock., **Mesuring and Evaluating Educational Achievement,** 2 nd ed. Boston : Allyn and Bacon, 1975.

2 - Anderson, R.C. "How to construct achievement tests to assess Comprehension", **Review of Educational Research,** 42, no. 2 (Spring 1972).

3 - Ausubel, D.P., Introduction, in Anderson, R.C. and Ausubel D.P. (Eds)
Readings in the psychology of cognition,
(New york, Holt, Rinehart and winston, 1965).

4 - Bellack, A. A., and others, **The languege of the classroom,** (New york, columbia University, 1966).

5 - Bennett, N. : **Teaching Styles and pupil progress.**

7 - Berlyne, D. **Structure and Direction in thinking.** New york : Wiley, 1965.

8 - Biddle, B.J., and Ellena, W.J. (eds), **Contemporary Research on teacher Effectiveness** (New york, Holt, Rinehart and Winston, 1964).

9 - Bloom, B., ed., **Taxonomy of Educational Objectives. Hand book 1 : Cognitive Domain** (New york : Mckay, 1956).

10 - Bloom, B.S. (ed.), **Taxonomy of Educational Objectives Hand Book 1, Cognitive Domain** (New york, Longmans, 1956).

11 - Bruner, J.,J. Goodnow, and G. Austin, **A Study of thinking.** (New york : John Wiley, 1956.)

12 - Bruner, J.S., **Toward a Theory of Instruction** (Cambredge, Mass, Harvard University Press, 1966).

13 - C.J. Bull and P.A. Daniel : Daniel : The Goegraphy of outdoor Recreation Suggetions for Pyactical Exercises and Field Work. Occaxsional Paper N.33. **Teaching Geography. The Geographical Association Sheffield, 1981.**

14 - Clark, D.C., Teaching Concepts in the Classroom : a set of Teaching

Prescriptions derived from experimental research," **Journal of Educational Psychology, 62, No. 3 (June 1971).**

15 - **Dececco, J. The Psychology of Learning and Instruction : Educational Psychology.** Englewood cliffs, N.J. : Prentice - Hall, 1968.

16 - Duchastel, P., and P. Merrill, "The effect of behavioral Objectives on Learning : areview of empirical Studies", **Review of Educational Research,** 43, no. 1 (Winter 1969).

17 - Eisner. E.W., Instructional and Expressive Educational Objectives - Their Formulation and Use in Curriculum", in Popham, W.J. et al. (eds), Instructional Objectives, A.E.R.A. Monograph No. 3, Chiago, Ill., Rand Mc Nally, 1969).

18 - Farnham - Diggary : S. Cognitive Processes in Education : Apsychological Preparation for Teaching and curriculum Development. New york : Horper and Row, 1972.

19 - Flanders, N.A, **Analyzing Teaching Behavior** (New york, Addison - Wesely, 1970).

20 - Flanders, N.A., Siman A., "Teacher Effectiveness" "In Ebel, R.L. (Ed.) **Encyclopaedia of Educational Research,** (New york Macmillan, 1969).

21 - Flanders, N., "Same Relationships Among teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement", in B.J. Biddle and W.J. Ellena, **Contemporary Research in Teacher Effectiveness** (New york, Holt, Rinehart & Winston, 1964).

22 - Gagne, R.M., Briggs, L.J. **Principles of Instructional Design** (New york, N.Y., Holt, Rinehart & Winston, 1974).

23 - Gagne, R. **The Conditions of lea rning.** New york Holt. Rinehart and Winston, 1965).

24 - Gammage, P., Teacher and Pupil, Some Socio Psychological Aspects (London, Routledge & Kegan Paul, 1971).

25 - George Brown, **Lecturing and Explaining :** (London, Methuen & Co Ltd 1978.)

26 - Hargreaves, D., **Social Relations in a Secondary School** (London, Routledge and Kegan Paul, 1967).

27 - Hunkins, F.P., **Cuestioning Strategies and Techniques,** (Boston, Allyn and Bacon, 1972).

28 - Joyce, B., and M. Weil, **Models of Teaching. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1972.**

29 - **Kagan, J.Understanding children.** New york. (Harcourt, Brace, Jovanovich, 1971.)

30 - Kaplan, R., and E. Rothkopf, Instructional objectives directions to Learners : Effect of Passage Length and amount of objective - relevant Content," **Journal of Educotional Psy cholagy,** 66, no.3 (June 1973).

31 - Kelly, A.V., **Mixed - Ability Grouping, Theory and Praetice,** (New york, Horper & Row, Publishers, 1978).

32 - King, A.R., and Brownel, T.A., **The Curriculum and The Disciplines of Knowledge** (New york John Wiley, 1966).

33 - Lawn, Martin, Barton, Lens (Eds) **Rethinking Gurriculum Studies,** (Newyork, Johnwiley & Sons, 1981.)

34 - Lindgren, H.C., **Educational Psycl ology in the Classroom,** (New york, John Wiley & Sons, 1976).

35 - Lawton, Denis, Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning, (London, Hodder and Stoughton, 1973).

36 Mackenzie, N., Eraut, M., Jones, H.C., Teaching and learning, An Introduction to New Methods and Resources in Higher Education, (Paris, UHESCO, 1976).

37 - Mackenzie, N., Postgate, R., Scupham, J. open Learning : Systems and Problems in post - secondary Education (Paris, Unisco, 1975).

38 - Martin, J. **Explaining, Understanding and Teaching** (New york : Mc Grow Hill, 1970).

39 - Mc Forland, H.S.N., **Intelligent Teaching, Professional Skills for Student Teachers,** (London, Routledge and Kegan Paul, Paul, 1973).

40 - Millenson, J.R., **Principles of Behaviour Analysis,** (New york, Mac-millan, 1967).

41 - Porrot, E., **Effective Teaching** (London, Longman, 1982).

42 - Rayan, D. **Characteristics of Teachers,** (Washington, American Council on Education, 1960).

43 - Rex Walford, **Games in Geography,** (London, Longman, 1975).

44 - Rex Walford, **Longman Simulation Packs Rail** Way Pioneers (London, Longman, N.D.).

45 - Richmond, W.Kenneth, **The School Curriculum** (London, Methuen & Co. LTD. 1971).

46 - Saunders, Malcolm, **Multicultural Teaching A guide for the Classroom** (London, Mc Grow - Hill, 1982).

47 - Smith, B. and M. Meux. **A study of the logic of teaching.** Urbana, Ill. (Universityof Illinois Pross, 1962.)

48 - Smith, B.O., **Teaches for the Real Warld,** (Washington, American Assaciation of colleges for Teacher Education, 1969).

49 - Smith, F., **Comperehension and Learning.** (New york Holt, Rinehart and Winston, 1975).

50 - Stones, E. and Morris, S. **Teaching Practice, Problems and Perspectives** (London, Methuen, 1972).

51 - Taba, H., **Teaching Strategies and Cognitives Functioning in Elementary school Children,** (coop. Research project No. 2404. Washington, D.C.: U.S.O.E., 1966).

52 - Taylor, L.C.,**Resources for Learning** (London, Harmondsworth, Penguin Books, 1971).

53 - The Practical Curriculum, A Report from the Schools Council, Schools Council Working paper 70 (London, Methuen Educational, 1981).

54 - Thompson, Brenda, **Learning to Teach** (London, Sidgwick & Jackson, 1973).

55 - Wilson, P.S., **Interest and Discipline in Education** (London Routledge & Kegan Paul, 1972).

الفهرس

رقم الإيـداع ٤٣٣٠ / ٨٥
الترقيم الدولى ٣ ـ ٠٦٠ ـ ٣٧٣ ـ ٩٧٧

